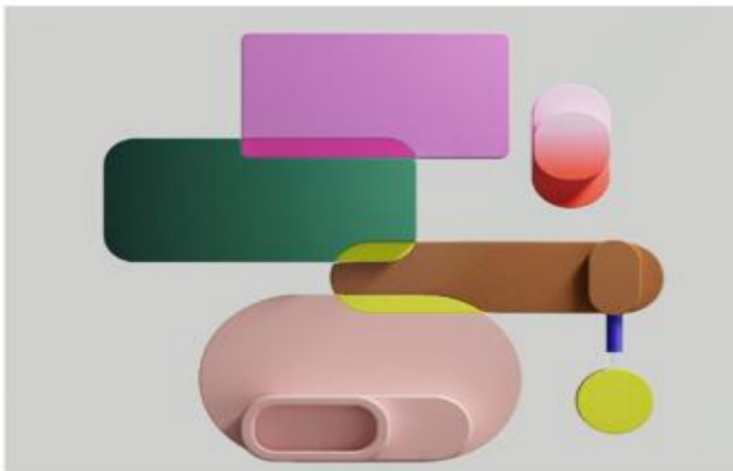
LOS MUSEOS EN LA ENSEÑANZA DEL NIVEL SUPERIOR

Proyectos, plataformas y materiales educativos



MARIANA LANDAU
(COORDINADORA)

TESEOPRESS

ExLibrisTeseoPress 157474. Sólo para uso personal

Los museos en la enseñanza del nivel superior

Proyectos, plataformas y materiales educativos

Mariana Landau (coordinadora)

TESEOPRESS

CC BY NC

DOI: 10.55778/ts310031286

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Los museos en la enseñanza del nivel superior: proyectos, plataformas y materiales educativos / Mariana Alejandra Landau… [et al.]. – 1a ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mariana Alejandra Landau; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2024.
Libro digital, EPUB
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-00-3128-6
1. Museos. 2. Educación Superior. 3. Tecnología Educativa. I. Landau, Mariana Alejandra.
CDD 378.002

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

Indice

Prólogo
Larisa Kejval

Introducción

Parte 1. La propuesta de enseñanza

1. "Museos al Sur"
Análisis de un caso contemporáneo en la educación superior desde la perspectiva de la mediatización

Mariana Landau

2. El punto de partida… MME-3019
Un siglo después… museos y escuelas en articulación

Mariana Landau, Ana Otero, Paula Morello,
Eliana Tchorbadjian, Mariana Lopresti y Karem Canale

3. Museos y transmedia: relatos de estudiantes en épocas de pandemia
Mariana Lopresti y Paula Morello

4. La gamificación en el nivel superior
Una experiencia inmersiva en el juego, la producción de materiales didácticos gamificados para el nivel secundario
y formación docente

Ana Otero y Karem Canale

Parte 2. Trabajar con la universidad desde la mirada de los museos

5. Laboratorio de Experiencias Educativas en el Museo de la Historia del Traje
Vicky Salías y Karina Solano

6. Recuperación del lugar de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en el CHCML a partir del patrimonio afectivo e intangible
Gustavo Blázquez y Florencia Terzano

7. Procesos y semillas: una vinculación entre museo y universidad
Max Pérez Fallik

Parte 3. Registro de los aprendizajes en la experiencia y más allá de ella

8. La narración del aprendizaje
La bitácora como herramienta pedagógica

Eliana Tchorbadjian

9. Museos desconfinados
La deuda del acceso y propuestas

educativas innovadoras

Juan Manuel Encabo

10. Tecnologías Educativas
Aprender mediante la teoría y la práctica

Emily Miranda Corvalán

11. ¿Cómo enseño lo que me enseñaron?
Breve relato del aprendizaje como estudiante a profesora

Paula Daniela Franco

Sobre los autores

Prólogo

Larisa Kejval[1]

Desde 2021 la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires organiza la *Semana de Graduades*, un tiempo destinado a que graduadas y graduados regresen a la Facultad de Ciencias Sociales con el fin de compartir sus trayectorias profesionales con estudiantes y a tejer redes entre sí. Desde entonces, año tras año, se repite el mismo panel de cierre: "Llegamos donde no te imaginás". El nombre nos encanta. Quizás sea porque logra sintetizar la inflexión que caracteriza a quienes estudiamos Comunicación: muchas y muchos comenzamos a estudiar con dos o tres horizontes profesionales en la imaginación. Periodistas y realizadores de medios de comunicación quizás sean las figuras canónicas de ese imaginario. Poco a poco, mientras comprendemos la comunicación como una dimensión de lo social omnipresente en todos los ámbitos y en todas las escalas, un mundo se nos abre bajo los pies. Y entonces, llegamos desde nuestro quehacer académico y profesional a los lugares que nunca habíamos imaginado. ¡Allí estamos, entonces, comunicadoras y comunicadores en los museos! Desde hace largo rato nos hicimos un lugar en estas antiguas instituciones para acompañar sus procesos de transformación y para urdir estrategias, en diálogo con otras disciplinas, que potencien su capacidad educativa y democraticen su acceso.

En el libro que aquí presentamos, Mariana Landau recupera, en un trabajo de edición que entreteje múltiples voces, las experiencias y perspectivas de intervención de comunicadoras y comunicadores en los museos. Lo hace a partir de los específicos aportes que se realizan desde las tecnologías educativas y con foco en un conjunto de instituciones del sur de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, al tiempo que se visibiliza y jerarquiza la dimensión comunicativa de los museos, se sistematiza un extenso recorrido académico y profesional. Esto resulta de suma relevancia para continuar, potenciar y multiplicar las experiencias de articulación entre la museología, la

educación y la comunicación.

Por último, el libro logra poner de relieve una dimensión estratégica de la universidad pública, no siempre lo suficientemente valorada en el sistema de acreditación científico universitario: el rol social y territorial de la universidad en su capacidad de generar articulaciones estratégicas, de mutuos aportes, entre organizaciones sociales, organismos públicos y educación superior. Hay, en las páginas que siguen, múltiples aprendizajes de la potencia que emerge cuando el trabajo en las aulas se entreteje estratégicamente con los proyectos que pugnan por democratizar la cultura, el conocimiento y la educación.

Ojalá este libro sea un motivo que inspire nuevas trayectorias profesionales. Pues es mucho ya el recorrido de comunicadoras y comunicadores en los museos. Pues es mucho, también, el recorrido que nos queda por crear.

1. Directora de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Introducción

La relación entre los museos y las instituciones educativas tiene una larga historia que se sitúa en el contexto de las sociedades modernas. Uno de los ejes de esta articulación es la búsqueda del acercamiento al conocimiento científico por parte de las nuevas generaciones. En este sentido, aunque no únicas, muchas de las acciones desplegadas tuvieron al nivel primario del sistema educativo como principal destinatario (García, 2014).

Ya a mediados del siglo XX, museos e instituciones educativas atraviesan una importante reformulación de sus funciones, buscando formas más participativas de intervención y poniendo en un lugar más destacado a los destinatarios de sus acciones: públicos y estudiantes.

Tanto la museología social, y posteriormente, la nueva museología para el caso de los museos, como la escuela nueva y demás corrientes de alternativa pedagógica, constituyeron un movimiento de interpelación a los designios decimonónicos de estas instituciones sociales destinadas al estudio, protección y transmisión de la cultura y de la ciencia.

En ese escenario de redefinición, de apertura hacia nuevos públicos, de ampliación de la cobertura a través de la expansión de los años de escolaridad y de la creación de nuevos museos y de la reformulación de sus funciones, entre otros muchos aspectos y sucesos que atravesaron a estas instituciones durante el siglo XX, un nuevo desafío se hizo presente con la llegada de la pandemia del COVID-19.

Ambas instituciones, que habían estado tan vinculadas a los edificios no solo como espacio que alberga su actividad, sino como elemento sustancial de su identidad (Landau, 2009), se ven obligadas a cerrar sus puertas y a desarrollar sus actividades a través de otros medios, fundamentalmente a través de la virtualidad.

Este libro empieza en ese lugar, con las alternativas y las decisiones de docentes y equipos vinculados a educación de los museos ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Más

específicamente, este libro se relaciona con un proyecto educativo que se desarrolla en la materia Tecnologías Educativas de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Este proyecto se llama "Museos al Sur"[1].

"Museos al Sur" surge hace aproximadamente diez años con la intención de generar un espacio de articulación en torno a propuestas educativas entre la carrera de Ciencias de la Comunicación y los museos lindantes a la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Ese proceso de trabajo involucró hasta el momento a siete museos de características muy diferentes situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Museo del Cine "Pablo Ducrós Hicken", Museo de la Caricatura "Severo Vaccaro", Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, Museo de la Historia del Traje (MHT), Complejo Histórico Cultural "Manzana de las Luces" (CHCML), Museo Kosice y el Museo de Arte Latinoamericano (MALBA).

Se trata de museos públicos y privados; de gestión nacional y municipal; correspondientes a distintos campos de saber: históricos, de arte, vinculados a los medios de comunicación, *etc.* Esta diversidad de disciplinas se vincula con que actualmente los museos están buscando acercarse a un nuevo público, los universitarios que no corresponden a su disciplina.

Históricamente, el público universitario mantenía vinculación con los museos de su propio campo de saber: los estudiantes de historia con los museos históricos, los de antropología con los museos de etnografía, los paleontólogos con los museos de paleontología. En la actualidad, y es lo que repiten muchos museos, un objeto o una exhibición puede ser apropiada, comprendida y/o visitada por públicos de otros campos de saber, distintos de los de la propia disciplina.

En ese marco, desde Tecnologías Educativas, propusimos la elaboración de materiales educativos que se constituyan como una producción de trabajo pre-profesional para los estudiantes y como un insumo a ser utilizado por parte de los museos. Esta actividad de enseñanza, y extensión universitaria, se desarrolla en paralelo a la producción de investigación, la dirección de tesis y tesinas y la organización de eventos de divulgación académica, entre otros.

Este libro condensa esta propuesta educativa, vigente hoy en día,

a través de un enfoque coral. Cada uno de los actores involucrados (docentes, equipos de los museos, estudiantes y extensionistas) contaron y analizaron desde su perspectiva la acción desarrollada, los obstáculos y los desafíos que se les presentaron para llevar a cabo la iniciativa.

La primera parte está compuesta por una reflexión respecto de las formas de estudiar e intervenir en la relación entre museos e instituciones educativas. El primer capítulo comprende el fenómeno de la relación entre los museos y las universidades desde la perspectiva de la mediatización y enmarca la propuesta de "Museos al Sur".

Luego se presenta un apartado destinado a la descripción de las propuestas didácticas. Para ello, se opta por traer la primera consigna de trabajo destinada a los estudiantes en contexto de pandemia, en el capítulo 2: "El punto de partida… MME-3019. Un siglo después… museos y escuelas en articulación". Esta consigna se vale de la ciencia ficción para pensar un nuevo escenario educativo. Con base en esta propuesta inicial, en el capítulo 3, Mariana Lopresti y Paula Morello presentan las experiencias desarrolladas en torno a las narrativas transmedia y, en el capítulo 4, Anamy Otero y Karem Canale hacen lo propio desde la gamificación.

La segunda parte está compuesta por los aportes de algunos de los museos con los que se trabajó desde "Museos al Sur" a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19 (2020): el Museo de la Historia del Traje (MHT), el Complejo Histórico Cultural "Manzana de las Luces" (CHCML) y el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) y el Museo Kosice. El orden en la presentación de los capítulos responde a la secuencia de incorporación de los museos al proyecto.

El capítulo 5, "Laboratorio de Experiencias Educativas en el Museo del Traje" está a cargo de Victoria Salías (directora) y Karina Solano (coordinadora de relaciones interinstitucionales) del MHT. En este apartado se narra la experiencia de intervención y los temas seleccionados para el desarrollo del proyecto y se reflexiona acerca de la configuración de un nuevo tipo de público para este museo: el nivel universitario, de un campo de conocimiento distinto del propio museo.

El capítulo 6, "Recuperación del lugar de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en el CHCML a partir del patrimonio

afectivo e intangible" conjuga pasado y presente de la Universidad de Buenos Aires en el solar de "la Manzana". Sus autores Gustavo Blázquez (director) y Florencia Terzano (coordinadora de educación) se valen del concepto de *junta de temporalidades* para entramar los distintos proyectos que finalizan plasmados en los materiales educativos producidos por los estudiantes de Tecnologías Educativas (cátedra Landau de FSOC-UBA).

El capítulo 7, "Procesos y semillas: una vinculación entre museo y universidad" cuenta con la pluma de Max Pérez Fallik del MALBA y del Museo Kosice, quien describe el modo en que el arte, los museos y las universidades se articulan y materializan sus intervenciones en dos instituciones museísticas de características diferentes.

La tercera parte está constituida por la propuesta de aprendizaje en Tecnologías Educativas. El capítulo 8, a cargo de Eliana Tchorbadjian, analiza la propuesta de producción de las bitácoras de los estudiantes y abre a la escritura de estudiantes y extensionistas. El capítulo 9, a cargo de Juan Manual Encabo, entrama la propuesta de trabajo con su biografía, mientras que en el capítulo 10, Emily Miranda Corbalán hace lo propio con su trayectoria educativa en la carrera de Ciencias de la Comunicación. Por último, el capítulo 11, a cargo de Paula Franco, comunica la apropiación de la propuesta y su transferencia a su práctica docente en la pandemia.

Esta descripción constituye una invitación a utilizar y compartir el libro a través del itinerario de lectura que elija el lector y/o la lectora. Se puede hacer un recorrido de principio a fin o elegir comenzar por alguna de las partes. En todos los casos se trata de una convocatoria a explorar el material, a reflexionar con él y a utilizar lo pertinente en cada una de las prácticas educativas, con el fin de enriquecer las propuestas que hoy en día se desarrollan en los sistemas educativos.

Bibliografía

Di Nucci, S. (2010). "La nueva museología, madre del nuevo museo". En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N.º XIII (Diana Divasto coord.). Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación – Universidad de Palermo

García, S. V. (2014). "Lecciones 'objetivadas' y museos escolares en la

Argentina del centenario". En *Revista Museologia & Interdisciplinaridade* 3; 5; 6; pp. 75-93. Universidad de Brasilia.

Landau, M. (2009) "El punto de vista en la construcción del relato histórico: sitios web y escuela pública en la Ciudad de Buenos Aires". En: Pini, M. (comp.) *Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico*, pp. 289-303. UNSAM Edita: San Martín.

1. http://museos.sociales.uba.ar/ ↵

Parte 1.
La propuesta de enseñanza

“Museos al Sur”[1]

Análisis de un caso contemporáneo en la educación superior desde la perspectiva de la mediatización

Mariana Landau[2]

Introducción

A partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19 se produjo una reformulación de las prácticas educativas en la universidad. El cierre masivo de los edificios y la virtualización forzada, constituyen un punto de quiebre de debates que ya venían desarrollándose y que encontraron en ese escenario un momento de concreción sin vuelta atrás. Estas discusiones incluyen una serie de temas aún vigentes como el acceso universal, las competencias docentes, las formas de participación e involucramiento de los estudiantes, las modalidades de organización de las prácticas de enseñanza a través de plataformas y aplicaciones (Maggio, 2018; Castañeda, Viñoles, Concannon, Pedersen, Al-Hmiedat & Lobato, 2022), entre otras.

Luego de la pandemia, muchos de estos temas continúan vigentes. En algunas ocasiones las discusiones, los estudios y las propuestas de intervención han abordado una nueva escala. Sin embargo, la digitalización como la mera incorporación de dispositivos y aplicaciones en las prácticas educativas constituye aún una sombra que opaca gran parte de los debates que este nivel educativo requiere (Sharpe, Bennett & Varga-Atkins, 2022). La disyuntiva virtualidad/presencialidad establece una nueva variante en las discusiones sobre el lugar de los medios de comunicación y las tecnologías en el sistema educativo. Las potencialidades de las tecnologías emergen nuevamente como una fuerza causal que tiene impacto en las audiencias, en este

caso, en los estudiantes.

Este trabajo busca aportar al debate sobre las nuevas formas de articulación de los medios de comunicación y las tecnologías en el nivel superior, y en particular, en la universidad[3]. Para ello, analizaremos una propuesta de intervención en museos en el campo de la Tecnología Educativa desde la perspectiva de la mediatización. Entendemos que a través de algunos conceptos de este enfoque podemos comprender las nuevas interacciones y formas de circulación del sentido, ya no centrados en los efectos de los medios, sino en las transformaciones a largo plazo.

De este modo, situarnos desde la mediatización nos permite comprender las transformaciones contemporáneas que involucran a los medios, pero que no se refieren exclusivamente a ellos. Entendemos que, poniendo especial énfasis en los cambios estructurales y, muñidos de estas conceptualizaciones, es posible dotar de una mirada que trascienda los pares de opuestos virtual/presencial; sincrónico/asincrónico y presencial/no presencial.

Para ello, en primer lugar, se presentan algunas premisas que implican posicionarse en el campo de la mediatización. Se recupera el concepto de circulación como analizador de las transformaciones desarrolladas en el contexto de la pandemia y pospandemia. Una dimensión significativa de este abordaje es el de la posición en la que se sitúan los estudiantes desde el diseño de la actividad. En segundo lugar, se aborda la descripción de un caso mediatizado de enseñanza en el nivel superior en pandemia. Se retoma el concepto de “caso mediatizado” (Fausto Neto, 2020) para comprender algunas de las reconversiones contemporáneas en las formas de presencia en la educación superior. Por último, se esbozan una serie de conclusiones que a modo de cierre permiten la apertura de nuevos interrogantes.

Mediatización e instituciones educativas

Desde hace varios años, las sociedades contemporáneas están atravesando un proceso de *mediatización intensificada* (Hjarvard, 2014) o *hipermediatización* (Verón, 1997) en referencia a su carácter global. Este proceso no se restringe a la acción de los medios en la formación de la opinión pública, sino que atraviesa a gran parte de las instituciones, ya que interviene en las representaciones mentales, en

las acciones y en las formas de relación de los individuos. No solo en la esfera pública sino en la privada también.

En otras palabras, la mediatización atiende al creciente involucramiento de los medios de comunicación en la vida social, no como un elemento externo que invade las instituciones y las organizaciones sociales, sino como un elemento co-constitutivo de las estructuras y de las formas de interacción sociales y culturales. Por ejemplo, la producción de materiales impresos, como un libro, un diario en papel o una revista, no podría pensarse sin la digitalización, quizá no en términos de producto final, pero sí en su proceso de producción. Esta digitalización no solo interviene en la eficacia de ciertos procesos, sino en los tiempos, los actores involucrados, los espacios de producción, entre otros aspectos.

Para comprender el fenómeno de la relación entre las instituciones y la mediatización, es importante recuperar algunas especificaciones, tan como las desarrolla Verón (1997) que parte de la definición de medio de comunicación como "un dispositivo tecnológico de producción-reproducción de mensajes asociado a determinadas condiciones de producción y a determinadas modalidades (o prácticas) de recepción de dichos mensajes" (p. 4). Esta definición permite comprender las transformaciones en un contexto social específico y vinculadas con los usos sociales.

En este sentido, la mediatización constituye, por un lado, una teoría macro desde la cual se abordan los cambios en la cultura y la sociedad en relación con los medios de comunicación; y por otro, un abordaje situado de los ámbitos, en función de las circunstancias históricas y sociales específicas. Por lo tanto, las teorizaciones de dominios específicos pueden ser consideradas, retomando la conceptualización de Merton, como *teorías de mediano alcance* (Hjarvard, 2016).

Estas teorías son las que permiten un abordaje empírico de las transformaciones sociales y culturales de la que los medios son co-productores. En este sentido, posibilitan un corrimiento de las miradas lineales desde las características de los medios hacia los procesos sociales, destacando las particularidades locales de las formas de articulación de las instituciones.

En este punto, sin embargo, es necesario destacar que en el campo de los estudios sobre la mediatización existen divergencias sobre los

procesos históricos a los que remite esta teoría. El elemento más sobresaliente de estas diferencias es la referencia al período histórico que abarca. Aunque también pueden observarse discrepancias en torno al lugar de los medios de comunicación, a los procesos de adopción y a las teorías interpeladas para describir los fenómenos, entre otros aspectos.

Por un lado, desde la perspectiva semio-antropológica (Verón, 2014), la mediatización es una característica inmanente de la especie humana relativa a la capacidad de semiosis. Más allá de las particularidades de cada momento histórico, esta capacidad atravesó el devenir de las sociedades desde sus orígenes. En este sentido, la mediatización constituye un proceso de exteriorización de un proceso mental bajo la forma de un instrumento material. Retomando la perspectiva peirceana, especifica que este proceso tiene una triple consecuencia: "la autonomía de los emisores y receptores de los signos materializados"; "las alteraciones de las escalas espaciales y temporales", y "la narrativa justificada [constituye] su terceridad [que] es el cuerpo de normas sociales que definen las formas de acceso a los signos ya autónomos y persistentes". En esta perspectiva es posible reconocer diferentes hitos históricos (escritura, imprenta, Internet, entre otros) que marcan la disponibilidad de un dispositivo técnico-comunicacional que es adoptado y apropiado de modos diversos, que se estabiliza en un lugar y tiempo determinado y, por lo tanto, se institucionaliza.

Por otro lado, en la perspectiva nórdica (Hjarvard, 2016), la mediatización se restringe a la alta modernidad, ya que se encuentra enlazada a otros procesos como la urbanización, la globalización y la individualización, entre otros. Asimismo, este enfoque entiende que no todas las situaciones de inserción de medios son instancias de mediatización.

En el marco del debate sobre las periodizaciones, Carlón (2019) propone introducir la noción de lo contemporáneo para comprender las transformaciones sociales actuales. Tomado del campo del Arte, lo contemporáneo se vincula con un nuevo régimen de historicidad: el presentismo. Según el autor, más allá de que Internet tiene una fuerte marca en el presentismo actual, otros procesos no menos importantes como la crisis de la modernidad y la emergencia de nuevos enunciadores en los espacios públicos (enunciadores individuales,

profesionales y amateurs*)* fueron sustantivos para la aparición de este nuevo régimen de historicidad. Es decir, más allá de que el acceso a los dispositivos y fundamentalmente a la conectividad no es universal, todos estamos en condiciones de ser enunciadores mediáticos, ya que se vislumbra un pasaje de la situación de reconocimiento a la de producción. Este fenómeno generó profundas transformaciones, en reconocimiento, en la posibilidad de elegir y en la iniciativa de los receptores.

> Más allá de las diferencias en cuanto a la magnitud se podría pensar que, en la historia de la mediatización semejante situación no es nueva. Salvo que la libertad de elección y de iniciativa no han sido nunca, en reconocimiento, tan grandes y que los receptores tienen en sus manos, por primera vez, los dispositivos técnicos para ejercitarlas. (Verón, 2013, p. 287)

Sobre el objeto de estudio

El estudio de la mediatización no necesariamente implica estudiar el funcionamiento de un medio de comunicación. Se pueden estudiar los medios como también otros dominios sociales. Este abordaje atañe a las transformaciones recíprocas tanto de los medios como de otros ámbitos de la sociedad. Estos cambios pueden entenderse analíticamente como transformaciones de una configuración o régimen interinstitucional a otro (Hjarvard, 2016). Sin embargo, cabe aclarar que, en la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, es difícil encontrar algún ámbito que no esté atravesado por el uso de los medios.

Durante mucho tiempo las instituciones y los edificios funcionaron como un par ordenado. Con la pandemia y la masiva virtualización, estos dos conceptos quedaron desagregados. Las instituciones son herramientas de creación de significado, orientaciones normativas y guiones mentales para la acción, pero no implican pautas cerradas que determinen la creación de significado ni la actuación de los individuos. La mediatización conlleva la formulación de nuevas formas de interacción, de relaciones sociales e incluye la institucionalización de nuevos patrones de comunicación mediada (Hjarvard, 2014).

Para analizar las transformaciones en los patrones de interacción

y las relaciones entre los actores vamos a detenernos en un dominio específico: la universidad. A partir del abordaje de un caso mediatizado relativo a la enseñanza de la Tecnología Educativa, nos proponemos extraer algunas categorías que aporten a la reflexión sobre las transformaciones que están desarrollándose en la educación superior.

Para ello nos resulta relevante retomar la distinción entre *caso mediático* y *caso mediatizado* (Fausto Neto, 2020). En los trabajos de Hjarvard (2016b), las diferencias se establecen entre la mediación y la mediatización. Sin embargo, nos parece más pertinente utilizar la diferenciación mediático/mediatizado por las resonancias conceptuales de la mediación con otras teorías (ver Barbero, 1991 [1987]). Esta distinción nos permite mostrar no solo lugares diferenciados de los medios en la educación, sino abordajes metodológicos disímiles que permiten comprender el fenómeno de la mediatización más allá de la incidencia de un medio específico.

Caso mediático

El caso mediático refiere a la incidencia de los medios de comunicación masiva y a su capacidad en la producción enunciativa de los acontecimientos. El lugar otorgado a los acontecimientos está ligado directamente a la actuación de los *mass media*. En este sentido, la potencialidad de la circulación queda subsumida a una relación lineal de los medios hacia las audiencias (Fausto Neto, 2020).

Los problemas del sistema educativo son tema recurrente en los medios de comunicación. Fundamentalmente, en la prensa escrita se puede acceder a distintas posiciones, miradas y generalmente críticas sobre lo que ocurre en las aulas de los niveles obligatorios como del nivel superior de educación.

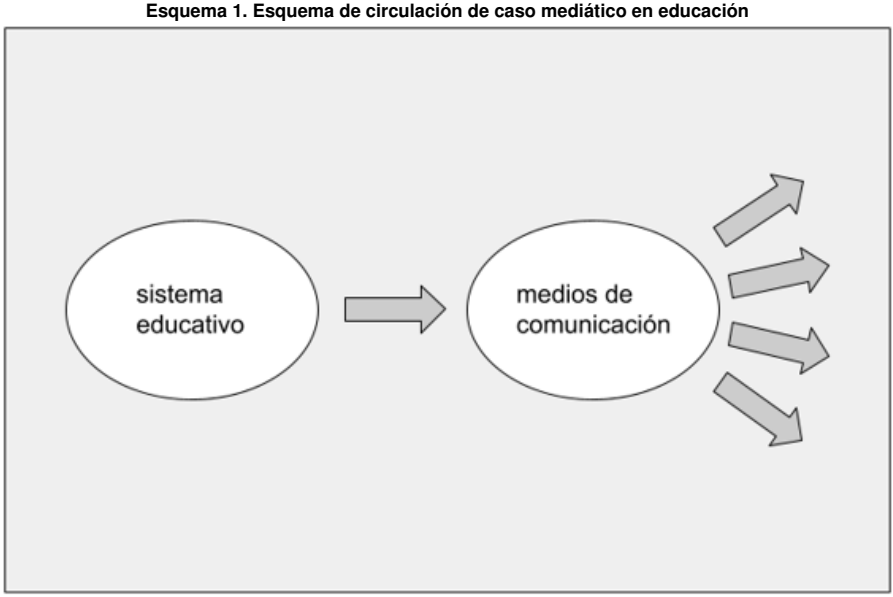
Por supuesto, no todo lo que sucede en el sistema educativo, aparece en los medios. Hay temas específicos, como los paros docentes, la calidad y la evaluación de los aprendizajes que se transforman en artículos y programas televisivos. También los hechos de violencia en las escuelas suelen tener un lugar privilegiado en los medios. Hay áreas determinadas del currículum como la alfabetización y en menor medida, la matemática, que tienen mayor espacio que otras como las artes visuales, la educación física o las Ciencias

Naturales, por mencionar solo algunas. No todos los temas o problemas de la política del sistema educativo entran en la agenda de los medios. Solo ciertos temas o *cuestiones* son retomados por los distintos medios de comunicación (Oszlak y O'Donell, 1981).

Los medios de comunicación social tienen una importante capacidad para poner en agenda estas *cuestiones*. Esto es un caso mediático, un tema que entra en la agenda, a partir de un hecho, el lanzamiento de una política, los resultados de una evaluación nacional o provincial. Un ejemplo reciente de caso mediático es el de la reforma del sistema de acreditación en la educación secundaria. Luego de un intenso debate en los medios de comunicación, el proyecto no fue implementado.[4]

Para comprender el lugar, los circuitos y las formas de articulación proponemos el siguiente esquema.

Esquema 1. Esquema de circulación de caso mediático en educación



Fuente: Elaboración propia.

Se trata de la construcción de un acontecimiento. No de un invento a una ficción de la realidad, sino de la producción de la realidad social como experiencia colectiva (Verón, 1987 [1981]). Estas textualizaciones que se generan en los medios de comunicación instalan debates en la sociedad en su conjunto y, en muchos casos, son retomadas por la política. Los ministerios de educación dedican espacios y oficinas a *leer* las noticias de los medios de comunicación y en algunos casos emiten comunicados

Las políticas TIC han tenido un lugar destacado en los medios, ya sea a través de los actos de entrega de dispositivos, las disputas entre los partidos sobre su relevancia, aspectos a jerarquizar y formas de implementación. En un trabajo anterior se analizó el lugar de la prensa escrita en lo referido a las políticas TIC de Argentina y Uruguay, Conectar Igualdad y Plan Ceibal (Landau, 2019). En estos textos se estudió los mensajes de los medios en lo referido a la articulación, texto escrito e imagen.

Sin embargo, que las cuestiones de la política ingresen en la agenda en los medios no es la única forma de articulación. El caso mediatizado constituye una segunda modalidad de articulación. Para abordar esta modalidad se ilustrará a través de un caso de trabajo de la materia Tecnologías Educativas (Landau, FSOCUBA).

Caso mediatizado: "Museos al Sur"

En el escenario contemporáneo, muchos de los acontecimientos educativos traspasan los límites del sistema de medios. Estos acontecimientos están atravesados por nuevas lógicas de producción y por nuevas temporalidades. La performance ya no está centralizada en la actividad de los medios masivos de comunicación, sino en la circulación.

> De acuerdo con los efectos de estos nuevos desplazamientos los procesos circulatorios generan sentidos apartados de la naturaleza centralizadora de los medios e ingresan en nuevos circuitos de producción de naturaleza no secuencial. Una nueva maquinaria enunciativa los teje y una de las consecuencias de esta nueva actividad es la transformación. (Fausto Neto, 2020, p. 16)

El caso mediatizado que voy a abordar es de la propuesta de enseñanza de Tecnologías Educativas (Landau, FSOCUBA), durante y después de la pandemia ocasionada por el COVID-19, a través de su proyecto de extensión universitaria "Museos al Sur".[5]

Más allá de la estrecha relación entre Tecnología Educativa con el campo de los medios de comunicación y con las ciencias de la comunicación, en general, es probable que algunos de los aspectos trabajados pueden ser relevantes para comprender las transformaciones en la enseñanza universitaria en general.

Este caso refiere al trabajo que desde hace casi una década la cátedra Landau de Tecnologías Educativas (FSOCUBA) viene realizando tanto en sus líneas de docencia, investigación y extensión universitaria en el desarrollo de nexos con los museos adyacentes a la Facultad. La intención de esta línea de trabajo es crear puentes con el nuevo entorno en el que se aloja el edificio de la FSOCUBA, que se había trasladado de Barrio Norte (Comuna 2, zona norte) al barrio de Constitución (Comuna 1, al límite con la comuna 4) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Existe una marcada diferencia en términos económicos entre la zona norte, centro y sur de la Ciudad (Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2022). Esta asimetría se acentuó aún más con la pandemia del COVID-19. Este fue el diagnóstico inicial del proyecto de intervención. Con el tiempo, a esta fuerte presencia de población y hogares pobres, se sumó otra categoría que fue la heterogeneidad. Las diferencias no solo referían al poder adquisitivo de la población, sino también a los museos de la zona. Museos públicos y privados; dependientes de la Dirección Nacional de Museos del Ministerio de Cultura de la Nación y de la Dirección General de Museos de la Ciudad Autónoma de Buenos; museos grandes y chicos; museos abiertos y cerrados; museos con recursos y sin ellos; museos frecuentados por turistas y museos frecuentados solo por público local; por mencionar algunas de las desigualdades y disimilitudes de los museos de la zona sur.

La propuesta original de la iniciativa fue generar materiales educativos desde la perspectiva de los visitantes, integrando el patrimonio de las colecciones y de las exposiciones de al menos dos museos de la Ciudad. En ese marco, se produjeron algunos avances como el desarrollo de actividades que fueron alojadas en un minisitio específico[6]. Sin embargo, en algunos casos, se planteaba la primacía de la experiencia presencial, el problema de los derechos de autor de algunas de las obras exhibidas, como también dificultades propias vinculadas con los recursos en términos de costos, de las aplicaciones tecnológicas y de los tiempos requeridos para emprender esa tarea.

Con la pandemia y el cierre de los edificios, tanto de las universidades como de los museos, el escenario cambia drásticamente. Los medios de comunicación aparecen como inevitables. Las universidades se lanzan a la digitalización de sus prácticas en un

escenario que fue catalogado en sus inicios como *enseñanza remota de emergencia*, que básicamente refería a la utilización de los recursos disponibles sin pretender diseñar las propuestas educativas bajo los estándares complejos que implican la enseñanza *online*.

Por su parte, los museos cierran sus puertas y los públicos ya no pueden ingresar a sus edificios. Algunos museos simplemente cierran esperando que las condiciones cambien. Muchos otros comienzan a producir recursos para ser difundidos en las redes sociales, fundamentalmente Instagram (Solano, 2022).

Estas formas de estar en las redes sociales no solo implicaron una digitalización de una exposición o de objetos de la colección. Imbuidos desde hace décadas en los horizontes de la Nueva museología (Di Nucci, 2010), en muchos casos, el lugar del público ha sido reformulado. Un ejemplo, que se propagó por las redes (ver Jenkins, Ford y Green (2015 [2013]) para las discusiones entre los conceptos de viralización y propagación) y que llegó a los medios masivos de comunicación, fue el del Museo Getty de Los Ángeles[7]. En este caso, las personas se fotografían y ponen en circulación imágenes que imitan y recrean a las pinturas del Museo Getty. Esta iniciativa no se trató de una idea espontánea, sino que se insertó en el marco del diseño de la propuesta museística del museo durante la pandemia (Potts, 2020).

En este contexto, la vinculación de la materia Tecnologías Educativas (Landau) con los museos se incrementó exponencialmente. Dada la extenuante búsqueda de públicos que estaban realizando los museos, les propusimos una experiencia de co-diseño pedagógico. En un primer momento, el trabajo se desarrolló con el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires ("el moderno") y el Museo Histórico del Traje (MHT). Estos museos se incorporaban guiando la producción de los estudiantes en conjunto con el equipo docente de la cátedra. El espacio de encuentro estaba constituido por el entorno virtual de interacción asincrónica Moodle, a la que solo podían acceder docentes y estudiantes matriculados en la materia Tecnologías Educativas (FSOCUBA) y por las plataformas de videoconferencia Zoom o Meet que posibilitan la interacción sincrónica entre todos los participantes de la experiencia educativa. También se utilizaron redes sociales, aunque en mucha menor medida.

La experiencia desarrollada recuperaba los saberes adquiridos en

trabajos anteriores de colaboración con el Museo del Cine “Pablo Ducrós Hicken” y el Museo de la Caricatura “Severo Vaccaro” y fue un incentivo para la actividad que se está desarrollando en la actualidad con el Complejo Histórico Cultural “Manzana de las Luces”, el Museo Kosice y el Museo de Arte Latinoamericano (MALBA). La proximidad física, que era un elemento central del proyecto original, quedó desdibujada después de la pandemia y fue reemplazada por la experiencia de la interacción.

En un comienzo, las propuestas de extensión, docencia e investigación iban por carriles separados. El equipo de extensión desarrollaba los materiales para el minisitio a través de ejes de navegación definidos por el propio equipo: *a jugar, a escribir, a pasear y a votar*. Allí se articulaban objetos de distintos museos en torno a juegos y actividades para niños y niñas. El modelo que atravesaba a este tipo de acciones era el divulgativo (Serna Alcántara, 2007). Este modelo establece una relación asimétrica entre la universidad y la población destinataria de su oferta. Se trata de un esquema *broadcasting* en el que la Universidad se configura como emisor y la población destino como destinatarios del mensaje. Diversas razones fueron las produjeron la discontinuidad de esta modalidad de intervención, pero la más sustantiva fue la falta de institucionalización de la función de extensión. Esta ausencia implica la escasez de espacio, de recursos y de acreditación y de direccionalidad institucional. Más allá de ser una de las funciones clave de la universidad, la extensión universitaria es la que cuenta con menor prestigio y solidez institucional.

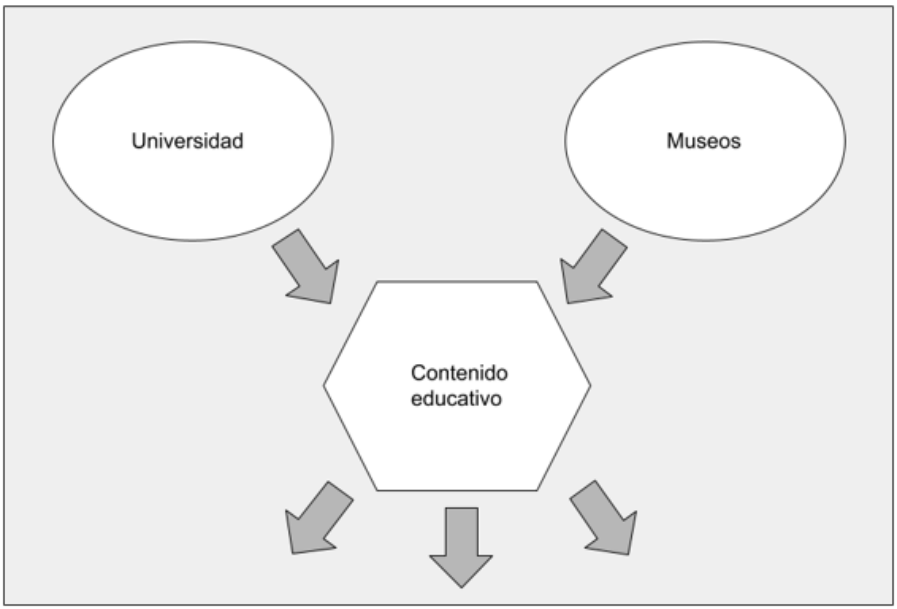
En forma paralela, los estudiantes de Tecnologías Educativas diseñaban materiales educativos basándose en la visita a un museo. Los estudiantes hacían la visita, pedían permiso para hacer el video y con base en los conceptos trabajados en el aula de Tecnologías Educativas (Landau) desarrollaban sus contenidos que se alojaban en el canal de YouTube de “Museos al Sur”. Esta actividad consideraba la gramática de los *youtubers* para recomendar visitas a los museos próximos a la Facultad[8]. El producto realizado es publicado con nombre y apellido de los estudiantes en el minisitio de “Museos al Sur” y es distribuido a través de las redes de este proyecto en las diferentes plataformas: Twitter, Instagram y Facebook. Asimismo, los “prosumidores” ponen en circulación en sus redes sus propios

productos. En palabras de Jenkins (2009) *"If it doesn't spread, it's dead"*[9].

Con la preponderancia del enfoque transmedia (Scolari, 2013) y de las aplicaciones que permiten desarrollar contenido educativo multiplataforma, los productos diseñados por los/as estudiantes fueron migrando a Genially. En este entorno, audio, video, enlaces pueden ser incluidos a través de distintos recorridos, diseñados a través de plantillas, que permiten el desarrollo de propuestas expositivas, lúdicas, líneas de tiempo, entre otras[10].

Para comprender las formas de circulación del *caso mediatizado* que estamos analizando, se propone el esquema N.º 2 que permite visualizar las diferencias con el modelo del *caso mediático*. En el centro se encuentra el conjunto Universidad, involucra a docentes y estudiantes, más los museos que se configuran como co-enunciadores de los mensajes construidos, los materiales educativos.

Esquema 2. Esquema de circulación de caso mediatizado "Museos al Sur"



Fuente: Elaboración propia.

Podríamos afirmar que se trata de un modelo de extensión universitaria de *Netcasting* (Fernández, 2018) en el que la universidad y los museos son nodos de una red social más amplia que se articula en torno a un ensamblaje particular, en este caso la producción de contenidos educativos.

En este marco, los estudiantes articulan de un modo particular el

reconocimiento de los saberes del campo con la producción de materiales. Estos productos no son la mera aplicación de un conjunto de saberes establecidos. Muy por el contrario, el permanente movimiento de los escenarios mediatizados y la continua producción de conocimiento implican un diálogo entre la lectura, la escucha, la interacción y la producción.

No se trata de una nueva oposición binaria del paso de la escucha al diseño; de pasivo a activo, de recibir a diseñar, *etc.* Por el contrario, el nuevo escenario requiere una reformulación de las actividades propias del reconocimiento: *escucha atenta, toma de apuntes, jerarquización y vinculación del nuevo conocimiento con el anterior, etc.* con las tareas propias del diseño: *definición del problema, interacción con los pares, diseño del producto, etc.*

En este proceso se visualizan los saberes adquiridos en la materia, en la Carrera y en la propia trayectoria personal y profesional. En función de ello, los estudiantes deben realizar un análisis meta que evalúe la pertinencia de su articulación en cada caso y el diseño de un objeto que responda a las gramáticas de producción del campo de conocimiento.

En este punto, las plantillas de las aplicaciones como Genially o Emaze, como también las reglas de algunos géneros discursivos como los youtubers, brindan el andamiaje necesario para desde allí poder producir un nuevo objeto que entre en circulación en el aula para desde allí partir a la red.

A modo de cierre

"Museos al Sur", la propuesta de enseñanza, investigación y extensión universitaria de Tecnologías Educativas (Landau, FSOCUBA) de articulación con museos situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la realización educativa, se narra en el contexto de un nuevo debate, que tiene más preguntas que certezas y que se refiere a la inteligencia artificial generativa y su utilización como instrumento de evaluación en la educación superior.

En este escenario de cambio permanente, de reformulación de propuestas, de producción incesante de conocimiento y de nuevos desafíos pedagógicos y políticos, se destaca la emergencia de nuevos enunciadores colectivos que no se corresponden con las

demarcaciones y las modalidades de las instituciones de la modernidad.

En la mixtura de museos y universidad como enunciadores pedagógicos, las plataformas mediáticas adquieren el lugar ocupado por los edificios en la modernidad de articulación e hibridación de formas de circulación de sentido que interpelan a actores sociales e institucionales. También son el lugar donde finalmente se alojan los contenidos educativos desarrollados por los estudiantes.

Los museos encuentran en la universidad un nuevo público, no solo el de su propia disciplina, y generan propuestas educativas destinadas a tal fin. Por su parte, las universidades rebasan las paredes de las aulas para co-construir, y no solo transferir, conocimiento con otros actores de la sociedad.

Los estudios de la mediatización permiten considerar estas nuevas formas de circulación no ya desde la presencia o ausencia de los medios de comunicación, sino desde las transformaciones que a largo plazo están atravesando a las distintas esferas de la sociedad, como por ejemplo, la complejidad del lugar del estudiante que describimos el que a las actividades de reconocimiento (siempre activo, porque si no, no hay aprendizaje) se le suman las de analista y productor de nuevas mediatizaciones.

Bibliografía

Barbero, J. M. (1991 [1987]). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Ediciones GG.

Carlón, M. (2019a). "Deconstruyendo Chicas bondi. Público/privado/íntimo y el conflicto entre derecho a la imagen y la libertad de expresión en la circulación contemporánea (2014-2020)". En *Circulación del sentido y construcción de colectivos en una sociedad hipermediatizada*. San Luis: NEU.

—— (2019b) "Bajo el signo del presentismo: mediatización, cultura y sociedad contemporánea" En *Organizacao Jairo Ferreira… [et al.] Entre o que se diz o que se pensa: onda está a midiatizacao?* Santa María FACOS. UFSM.

Castañeda, L.; Viñoles, V.; Concannon, F.; Pedersen, A.; Al-Hmiedat, P. y Lobato, N. (2023). "The CUTE CANVAS: developing a design tool for planning strategic actions for institutional of digital

competencies". *Journal of Decision Systems*. https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2167274

Di Nucci, S. (2010). "La nueva museología, madre del nuevo museo". En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N.º XIII (Diana Divasto coord.). Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación – Universidad de Palermo

Fausto Neto, A. (2020). "Circulación contemporánea: trayectos, escenarios, horizontes". En Carlón, M. *Circulación del sentido y construcción de colectivos: en una sociedad hipermediatizada*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Fernández, J. L. (2018). *Plataformas Mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. Buenos Aires: La Crujía.

Hjarvard, S. (2014) "Midiatização: conceituando a mudança social e cultural". En *Matrizes*, vol. 8, N.º 1, pp. 21-44. São Paulo, Brasil.

—— (2016a). "Mediatización: reencuadrando el análisis de los efectos de los medios". En *Inmediaciones de la comunicación*, vol. 11, pp. 33-56.

—— (2016b). "Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social". En *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, núm. 1, pp. 235-252. Universidad Nacional de Rosario.

Jenkins, H. (11 de febrero de 2009). If it doesn't spread, it's dead (part one): Media viruses and memes — pop junctions. https://henryjenkins.org/blog/2009/02/if_it_doesnt_spread_its_dead_p.html

Jenkins, H.; Ford, S. y Green, J. (2015 [2013]). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.

Landau, M. (2019). "Exploring Representations of Classroom Practices Mediated by Information Communication Technologies (ICTs)". Cerratto Pargman, T. & Jahnke, I. *Emergent Practices and Material Conditions in Teaching and Learning with Technologies*. Springer.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1981). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". *Documento G.E. CLACSO/Nº4*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

Potts, T. (2020). "The J. Paul Getty Museum during the coronavirus crisis". *Museum Management and Curatorship*, 35:3, 217-220.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Serna Alcántara (2007). "Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén". *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 43/3 – 25 de junio.

Sharpe, R.; Bennett, S. y Varga-Atkins, T. (2022). *Handbook of Digital Higher Education*. Edward Elgar Publishing. UK & USA.

Solana, K. (2022). *Museo, redes sociales y público escolar. Crónica de un pasaje a la virtualidad durante la pandemia*. Tesina de grado. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Verón, E. (1987) [1981]. *Construir el acontecimiento. Los medios de comunicación masiva y el accidente en la central nuclear de Three Mile Island*. Barcelona: Gedisa.

—— (1997). "Esquema para el análisis de la mediatización", en *Diálogos de la comunicación*, N° 48. Lima: Felafacs, pp. 9-17.

—— (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

—— (2014). "Mediatization theory: a semio-anthropological perspective and some of its consequences". *Matrizes*. Vol.8 Nº 1. Jan./Jun., São Paulo, Brasil pp. 01-08.

1. Agradezco la lectura atenta y los comentarios enriquecedores de mi colega María Elena Bitonte.
2. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Tecnologías Educativas (Landau). Buenos Aires, Argentina.
3. Este trabajo está centrado en la enseñanza en la universidad y no en el sistema educativo en su conjunto. Dado que las lógicas que rigen a la educación superior y a los niveles obligatorios (último tramo del nivel inicial, primaria y secundaria) son disímiles, es necesario atender a sus particularidades por separado.
4. Retiran el proyecto que pone fin a la repitencia en los secundarios bonaerenses (09 de febrero de 2023). En *El DiarioAR*. https://www.eldiarioar.com/sociedad/retiran-proyecto-pone-repitencia-secundarios-bonaerenses_1_9940616.html
5. http://museos.sociales.uba.ar/
6. http://museos.sociales.uba.ar/juegos1/
7. Para citar solo un ejemplo: Un museo estadounidense lanzó el desafío de recrear una obra de arte en el hogar (02 de abril de 2020). En *Ámbito*. https://www.ambito.com/arte/un-museo-estadounidense-lanzo-el-desafio-recrear-una-obra-el-hogar-n5092988
8. Museos al Sur FSOC UBA. [@museosalsurfsocuba2740] (02 de mayo de 2019a). *Estudiantubers – Museo del Humor – Aventurando 1* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9OddG-IRcHs, Museos al Sur FSOC UBA [@museosalsurfsocuba2740] (02 de mayo de 2019b). *Estudiantubers Fundación Proa* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=54UPnifFbhs, entre otros.
9. "Si no se expande, está muerto".

10. Para una descripción más detallada de las producciones ver capítulo 2 y 3 de este libro.

El punto de partida… MME-3019[1]

Un siglo después… museos y escuelas en articulación

Mariana Landau, Ana Otero, Paula Morello,
Eliana Tchorbadjian, Mariana Lopresti y Karem Canale[2]

Año 3019. Pasó casi un siglo desde aquella pandemia del 2020 que impactó en el mundo y derivó en consecuencias inesperadas en la población como cientos de miles de muertes, aislamiento social, clases virtuales, teletrabajo, visitas remotas, crisis económica, problemas familiares y psicológicos, entre otros.

Desde la unidad de diseño y desarrollo "Museos educativos" del Estado libertario intergaláctico, destinada a potenciar el trabajo pedagógico de las instituciones museísticas, deciden poner en marcha la *Misión Museos Educativos (MME-3019)* con el objetivo de organizar una exposición de contenidos educativos creados durante la pandemia del COVID-19 en aquel 2020. Esta iniciativa surge a partir de una serie de archivos, hasta ahora inéditos, que contienen imágenes digitales de objetos y visitas guiadas a museos de ese momento.

Este material es parte de los hallazgos del equipo de comunicadores y tecnólogos educativos destinado a la revisión, organización y archivo de los documentos encontrados en Google, con posterioridad a su estatización por ser declarada servicio esencial de interés humano y no humano.

Ustedes fueron destinados a recuperar los contenidos producidos en *Expoláctica2436*, un lugar que parecería haberse llamado AMBA, Argentina, República Maradoniana o similar. Los investigadores aparentemente no han llegado a un acuerdo al respecto aún. *MME-3019* se desarrollará en grupos de trabajo. Para ello, el día 9/2

ustedes, los convocados para integrar el plantel de investigadores que formarán parte de esta experiencia única de recuperación y puesta en valor del patrimonio y las propuestas educativas de los museos en aquella época, tienen que registrarse para organizarse y llevar adelante la misión.

Para la inscripción de los equipos TecnEd MME-3019 tienen disponible la Planilla de Organización MME-3019. Allí, deben indicar el nombre del conformado y la Salaxia que será su campo de acción. Las que hasta ahora han sido detectadas y ratificadas como existentes son:

- *Dibujantes anónimos.* Museo de la Caricatura
- *Trajeados al ataque.* Museo de la Historia del Traje
- *Modernos art istas.* Museo Moderno

Dibujantes anónimos

En este caso los registros son escasos. Parece ser, no tenemos confirmación clara de la información, que el Museo de la Caricatura "Severo Vaccaro" se habría anticipado a la pandemia y habría cerrado sus puertas unos años antes. Algunos dicen que la rivalidad entre FSOC y la UADE, por su proximidad geográfica, habría sido la causa principal del ocaso del edificio. Otros, sin embargo, consideran que esta versión es solo una *fake news* desarrollada por *trolls*.

Más allá de estos supuestos, lo que sabemos a ciencia cierta es que se trata de un museo privado, pequeño, que entre otras joyas de su colección, cuenta con la primera caricatura disponible en el país, la colección completa original de las tapas de Caras y Caretas y el reconocido Mickey Mouse vestido de gaucho que Walt Disney le regaló a Severo Vaccaro en su viaje a la Argentina. Aquí también contamos con una serie de rumores que en ese viaje Walt se habría inspirado en los ciervos del sur para su film Bambi y en la República de los Niños para Disneylandia. La república Maradoniana da para todo. En fin… Lo que tenemos como registro en este caso es una copia de gran parte de estas tapas de revistas y algunos catálogos en papel.

La intención de la Unidad de Diseño Educativo Intergaláctico, en este caso, es desarrollar un contenido educativo digital para la enseñanza de la Comunicación para el ciclo orientado de la escuela eecundaria utilizando el patrimonio del museo.

Trajeados al ataque

Este caso se trata de un museo pequeño ubicado en la zona sur del AMBA que durante la pandemia logró incrementar exponencialmente la cantidad de visitas virtuales a su espacio. Este museo de la Historia del Traje da cuenta del momento en que la gente usaba ropa de tela, sí, sí, tela, se imaginan, no como en la actualidad que diseñamos nuestros atuendos nosotros mismos, los imprimimos en la impresora 3D y listo.

Afortunadamente, gracias a los últimos desarrollos de la inteligencia artificial, vamos a contar con la presencia de dos hologramas del museo que nos van a ir guiando por la tarea a desarrollar: Mayra y Karina. Mientras que Mayra integraba la comunidad museológica, Karina era una efesoquense[3] nata.

Ya tenemos cita con estos hologramas y otros más para contarnos por qué el traje puede ser un objeto museable. La intención en este caso es diseñar un contenido educativo digital destinado a la formación docente (inicial o continua) que centre al traje como objeto histórico y como prisma a partir del cual comprender las distintas realidades sociales.

Modernos artistas

Se trata de un museo muy importante del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que antes del COVID-19 recibía público de todo el planeta tierra, durante la pandemia multiplicó sus visitantes virtuales y en la actualidad continúa recibiendo concurrencia de toda la galaxia.

Aquí también, como en el caso anterior, contamos con la ayuda de dos hologramas que nos irán acompañando a lo largo del trabajo. Se trata de dos artistas que integraban el área de Educación desde hace más de un siglo, afortunadamente se mantienen muy bien.

El desafío en este caso es diseñar un contenido educativo digital para la muestra “Sueño sólido” de Nicanor Aráoz que además de virtual, en la actualidad, puede visitarse en forma presencial.

A la brevedad tendremos *contacto con los hologramas de cada Salaxia*. Se les irá informando a los grupos cuándo estarán disponibles para que inicien el diálogo con ellos.

Una vez que hayan elegido cuál será su Salaxia, tendrán que

diseñar y acordar aspectos vinculados al desempeño y trabajo del grupo de investigación que conforman: ratificar o renovar el nombre del equipo, armar logo e identidad (avatar). Cada grupo organizará los roles que asumirán sus integrantes con las respectivas tareas, que tendrán que ir alternando en las distintas actividades y acciones a desarrollar durante la Misión.

Esta Misión se realizará *hasta el 9/3*, y se espera que al finalizar la misma *cada grupo* de investigadores *presente un material didáctico digital basado en el patrimonio museístico para la Salaxia o instituciones de nivel Secundario o Superior*.

Ahora sí, ya están listos para comenzar el viaje hacia las Salaxias (museos) y participar de la *MME-3019*, destinada a rescatar sus colecciones y experiencias, contribuir con ellas a través de sus producciones y recuperar parte de la historia de la humanidad.

¿Cómo avanzará la investigación y las acciones en cada Salaxia?

Una vez iniciada la *MME-2030,* el *9/2*, recibirán instrucciones e información de diferentes instituciones. Por un lado, cada martes, *Tecnologías Educativas* les va a ir brindando asesoramiento en el marco de un curso virtual en el que deberán desarrollar distintas actividades. Por otro lado, *Museos* (a través del referente de cada Salaxia-institución) les va a ir ofreciendo materiales y datos sobre objetos, espacios y las distintas exposiciones de su Salaxia. A su vez, tendrán que atravesar satisfactoriamente la retroalimentación del grupo de *pares* (diseñadores abocados a otras Salaxias) que en distintas oportunidades leerán sus trabajos y les harán devoluciones.

Para iniciar el intercambio con la institución *Museos*, cada grupo de investigación deberá contactar con el referente de la Salaxia elegida (cuyos datos de geolocalización también recibirán oportunamente). Esos referentes son los que resguardan en su memoria y en sus espacios (físicos y/o virtuales) el patrimonio que aún se conserva o que es posible rastrear.

Para la *producción final del material didáctico digital*, cada grupo de investigación elegirá un objeto, temas, contenidos del Museo y presentará una propuesta de un material educativo con tecnologías educativas.

¡Están todos invitados a MME-3019!

1. Consigna enviada a los y las estudiantes en el inicio del primer cuatrimestre en pandemia.
2. Equipo docente de Tecnologías Educativas (Landau). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
3. Nombre coloquial atribuido a estudiante y/o graduado/a de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Museos y transmedia: relatos de estudiantes en épocas de pandemia

Mariana Lopresti y Paula Morello[1]

Introducción

La relación entre arte y literatura no es nueva. Varios artistas plásticos llevaron a sus bastidores, cuentos y poemas de grandes escritores. La experiencia al revés quizás es menos frecuente, pero también existe. De hecho, hace algunos años el Museo Nacional de Bellas Artes y la Biblioteca Nacional Mariano Moreno[2] invitaron a hombres y mujeres de letras a ponerles epígrafes alargados a las esculturas, pinturas, fotografías y grabados de artistas europeos y argentinos. Ricardo Piglia, al recibir el Premio Iberoamericano de Letras[3], aseguraba que todos somos de alguna manera sujetos narradores, todos somos capaces de narrar historias y a través de esas narraciones también vamos construyendo nuestra realidad. Somos lo que contamos y porque nos contamos, somos.

Es justamente la potencialidad del cruce entre arte y literatura la que inspiró y enmarca la experiencia pedagógica que presentamos en este capítulo. Para ello, analizamos el trabajo final para la materia Tecnologías Educativas (Landau) en el curso de verano de 2021: la elaboración de un Material Didáctico Digital (MDD) para el nivel Secundario o Superior a partir de una muestra u objetos del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires y del Museo de la Historia del Traje, utilizando como estrategia didáctica la narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) (Scolari, Lugo Rodriguez y Masanet, 2019).

Se entiende al material didáctico que las y los estudiantes desarrollan como un diseño particular, realizado en un contexto

determinado con la finalidad de enseñar algo a alguien (Landau, 2006). Esta caracterización los diferencia de los materiales educativos tradicionales, los cuales no son producidos con intención pedagógica (por ejemplo, son realizados para la industria cultural) pero luego se incorporan al ámbito escolar para acompañar, ampliar o motivar en la clase (Landau, Otero, Morello, Lopresti, Tchorbadjian, Bordeñuk y Canale, 2021)[4]. En este sentido, se comparte el abordaje de las autoras y los autores que señalan que la inclusión de tecnologías en las escuelas y en las propuestas pedagógicas no garantizan *per se* mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Guerrero y Kalman, 2011).

Desde esa concepción, y definiendo a las estrategias de enseñanza como las "decisiones didácticas que toman las y los docentes y diseñadores didácticos" (Anijovich y Mora, 2009; Landau et al., 2021), se propuso a las y los estudiantes que a la hora de planificar la incorporación de tecnologías digitales consideraran la pertinencia (o no) de desarrollar una propuesta transmedia para presentar y abordar tanto la muestra u objetos del museo como el contenido curricular del nivel secundario elegido para trabajar. La riqueza de esa estrategia, al igual que la de gamificación, que fue otra de las propuestas en la cursada[5], se sustenta en la potenciación y expansión del *storytelling*, es decir, en la posibilidad y capacidad para contar algo. Un relato que oficia de organizador, en este caso del material didáctico.

Para orientar este trabajo de análisis, la hipótesis que planteamos es que la narrativa transmedia, al ser incorporada como estrategia didáctica en una propuesta educativa, tendería a acotar su trama de ficción por la necesidad de ajustarse a contenidos curriculares específicos. No obstante, esa condición no implicaría la imposibilidad de ficcionalizar dado que, en definitiva, lo que distingue y caracteriza a toda producción transmedia es su potencial en tanto "máquina de contar", la cual puede ser o no real siempre y cuando resulte verosímil (Scolari, 2013).

Algunas consideraciones acerca de la narrativa transmedia

Antes de pensar en la narrativa transmedia en función de una propuesta educativa y, a fin de observar todas las adaptaciones e incorporaciones necesarias de acuerdo a la misma, es importante tener

presente que esta manera y modo de contar no es propia ni original del ámbito de la educación, sino que fue en la industria cultural donde el transmedia -en tanto adjetivo-tuvo su surgimiento. El término fue acuñado por Henry Jenkins (2003) al analizar y describir el contexto actual como de efectiva e inevitable convergencia entre los diversos medios disponibles (antiguos o tradicionales y los más nuevos, e incluso los incipientes). Una convergencia que implica el permanente flujo e intercambio de contenidos a través de distintos canales y plataformas (Jenkins, 2008). Esta idea rompe con el modelo *broadcasting* (Scolari, 2008), ya que no hay un sentido único, sino que este se vuelve multidireccional, promoviendo la colaboración de consumidoras y consumidores como sujetos generadores de relatos (continuando historias, fragmentándolas, reversionándolas o creando otras nuevas), en contacto con otras y otros e, incluso, conformando comunidades.

Esas características y condiciones de la narrativa transmedia hacen que se la pueda definir también como un modo y espacio en el que las historias son contadas a partir de la participación tanto de quienes las relatan como de quienes la reciben, intercambiando esos roles en una interacción de co-creación. Se supera así la díada productor-consumidor que históricamente primó en la relación de los distintos actores en torno a la circulación de los productos y consumos culturales, y cobra protagonismo entonces el término de prosumidor, que alude la persona usuaria que es, a su vez, sujeto productor (Scolari, 2008; 2013).

En ese sentido, incorporada al ámbito educativo (además del marketing), la narrativa transmedia presenta una de sus principales potencialidades: “las estrategias transmedia constituyen interesantes posibilidades de interpelar a las y los estudiantes (y a las comunidades educativas en general), promoviendo su participación y producción e invitándolas a asumir un rol activo” (Landau et al., 2021, p. 13).

A su vez, desarrollado con propósitos y objetivos educativos, este sistema de narrar invita y promueve el desarrollo de diversas capacidades y habilidades, algunas propias de la construcción de discursos y textos, y otras ligadas a la articulación y puesta en juego de distintos saberes.

Específicamente, para que una narración sea transmedia tiene que partir de una historia original, expandirse en múltiples plataformas y

medios (desde una carta de papel hasta una plataforma digital), construir mundos (realidades, escenarios, climas), generar una sensación inmersiva, interpelar a las subjetividades y crecer con las producciones de quienes la leen, escuchan, miran y participan en ella.

En lo que respecta a la experiencia de la propuesta de la cátedra, una vez elegida la narrativa transmedia para realizar el material, el desafío siguiente para las y los estudiantes fue plasmar en ese sistema narrativo los contenidos, de diversa procedencia y ámbitos, pedidos a trabajar en ese producto. Es decir, resolver, articular (según definió una de las estudiantes) "el Tridente": contenido (del diseño curricular), museo, herramienta (aplicación o programa para realizar el material digital). Y más aún, hacerlo y mantener coherencia entre tema, objetivos y personas destinatarias. Todo hilvanado y organizado con un *storytelling*

Antecedentes sobre la temática

En "*Alfabetismos Transmedia: Un programa de investigación",* Scolari (2014) recupera y analiza los cruces entre medios y educación a partir de la narrativa transmedia. El autor historiza los reparos y las tensiones que la escuela puso y pone frente a la incorporación de la tecnología (no naturalizada, según aclara) en las aulas y planificaciones. No obstante, de los 90 en adelante la escuela ha avanzado con experiencias de alfabetización mediática (*media literacy*) y advierte que a partir del 2000, con el desarrollo de las tecnologías digitales, el desafío actual es la alfabetización transmedia (*transmedia literacy*). Para dar cuenta de la demanda sobre la que la educación formal debe trabajar, afirma: "es innegable que las nuevas generaciones desarrollan una serie de competencias (trans)mediáticas fundamentales para su vida social fuera de las instituciones educativas" (Scolari, 2014). El autor presenta así el inicio de una investigación sobre transmedia en el ámbito educativo, centrándose el nivel secundario de diversos países de Latinoamérica y Europa, y Australia.

En "*Transmedia Literacy (I): ¿Qué hacen los adolescentes con los medios?"* Scolari resume los resultados centrales de esa investigación destacando que previamente, en 2006, Henry Jenkins ya había indagado y presentado las competencias promovidas por la

implementación de la narrativa transmedia. Por su parte, Scolari precisa que el Proyecto Transmedia Literacy permitió realizar un mapa de las competencias desarrolladas a partir de prácticas transmedias (*transmedia skills*), puntualizando la clasificación dentro de 9 categorías de 44 competencias de primer nivel y 140 competencias de segundo nivel (Scolari, 2018). Entre algunos de los hallazgos, el autor destaca que:

> No todos los adolescentes tienen todas estas competencias. Su distribución es despareja y llega a conformar una completa topografía. Por ejemplo, un joven puede saber mucho de retoque fotográfico pero no ser consciente de las estructuras narrativas que genera, de la misma manera que otro adolescente puede no tener en claro las cuestiones relativas a la privacidad y ser, al mismo tiempo, un buen videojugador. En otras palabras: no existen los 'nativos digitales' con un conocimiento innato avanzado de las tecnologías digitales. (Scolari, 2018)

Finalmente, en otra publicación referida al proyecto de investigación arriba mencionado, en "*Transmedia Literacy (III): ¿Cómo recuperar las competencias transmedia dentro del aula?"* Scolari (2018) presenta materiales didácticos (recursos, planificaciones, exposiciones de especialistas, etc.) diseñados a partir del estudio para guiar y orientar la implementación de propuestas transmedia en la educación media, de acuerdo a las competencias que se busque desarrollar y con base en las actividades y prácticas, individuales y colaborativas, que las y los adolescentes realizan en diversos canales y soportes en red, según reveló la investigación.

En lo que respecta a la educación superior identificamos diversos trabajos que dan cuenta de algunas experiencias del uso de la narrativa transmedia con distintas intenciones y prácticas pedagógicas. Giancarlo Gomero (2023) analiza la relación entre la educación y la narrativa transmedia y realiza un trabajo de campo con 21 entrevistas a docentes y personal directivo de educación superior en América Latina, España y Portugal. Los hallazgos plantean un mapa del transmedia en el espacio de la universidad desde la observación de sus recursos humanos y materiales, con discordancias en los puntos de vista terminológicos y conceptuales y, en consecuencia, en su instrumentalización en la praxis. En el artículo, el autor constata un avance progresivo en la presencia del transmedia en los centros

universitarios y un vacío, señalado por las y los docentes, en las iniciativas de capacitación concretas dirigidas hacia ellas y ellos como por parte de los centros de estudio.

Por otro lado, María Alejandra Ambrosino en su tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, indaga sobre las re-construcciones del oficio docente en el marco de un ecosistema de plataformas tecnológicas. En su investigación, la autora centra la mirada en las decisiones de diseño y desarrollo de las narrativas transmedia digitales y en las condiciones para las actividades pedagógicas en un contexto cambiante de interfases institucionales en relación con la mediación tecnológica y comunicacional. Los hallazgos recuperan las narrativas digitales transmedia y su implicancia en las prácticas de la enseñanza en un escenario híbrido, emergente de la fusión tecnológica y transmediática, en el que se reconfigura la estructura comunicativa de la educación (Ambrosino, 2021).

Estos antecedentes en la temática resultan clave para empezar a pensar cómo se da la incorporación de la narrativa transmedia en la educación y cómo se va plasmando en diversas experiencias educativas.

Manos en la masa: las experiencias transmedia de las y los estudiantes

En este apartado se articulan contenidos, experiencias, y actores de tres ámbitos: museo, universidad e instituciones educativas (de los niveles secundario y superior) planteando la narrativa transmedia como estrategia para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El análisis de estas producciones no se restringe únicamente al producto final elaborado, sino que también aborda el recorrido transitado, los intercambios y diálogos que tuvieron lugar entre estudiantes y referentes de los museos, que se sumaron de manera enfática a la iniciativa, así como las interacciones que se dieron entre alumnas, alumnos y docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos en torno a la actividad.

El objetivo de la cátedra consistió en abordar los contenidos de la materia mediante la incorporación de recursos tecnológicos y poner en

diálogo a las diversas disciplinas con sus especialistas, a fin de lograr un material didáctico digital capaz de implementarse tanto en la educación formal como informal. Si bien la elaboración de la producción se planteó como el fin último, fue el camino para su desarrollo. El principal propósito del trabajo fue generar una experiencia inmersiva en tanto futuros profesionales.

Se pensó una propuesta y consigna inmersiva en doble sentido. Por un lado, se les propuso a las y los estudiantes adoptar un posicionamiento profesional desde el campo de la tecnología educativa. A la vez, se las y los invitó a entrar en un contexto particular y propio, una puesta en escena para la producción. Dicho de otra forma, se les presentó un relato como marco para los desarrollos teóricos y prácticos y la elaboración de la producción final, sintetizando los mismos. La consigna del trabajo final fue en sí misma una narración con ciertas características de la narrativa transmedia (no lo fue en su totalidad, pero sí tuvo mucho de ella).

Así como un proyecto transmedia tiene su punto de partida en una historia madre, la consigna para la producción final cumplió esa función: un primer relato en clave de encuadre para los trabajos de los distintos grupos.

La consigna que se les propuso fue un viaje en el futuro hasta el año 3019 y, en este tiempo, se las y los convocó para integrar la "Misión Museos Educativos (MME-3019) con el objetivo de organizar una exposición de contenidos educativos creados durante la pandemia del COVID-19 en aquel 2020". Puntualmente, se les pidió "recuperar los contenidos producidos en Expo Láctica 2436, un lugar que parecería haberse llamado AMBA, Argentina, República Maradoniana o similar". Para llevar adelante esa Misión, que consistía esencialmente en recuperar y poner en valor patrimonios museísticos, se les requirió una organización en grupo y la elección de la Salaxia (Museo) pudiendo optar entre las siguientes:

- Trajeados al ataque. Museo del Traje
- Modernos artistas. Museo Moderno

Como soporte para presentar los contenidos recuperados se les pidió la producción de un material educativo digital, basado en una determinada estrategia didáctica (la narrativa transmedia).

Esa fue la historia madre de la que partieron y la cual ofició, a su

vez, como disparadora de la historia primaria que cada grupo eligió para iniciar su narrativa expandida. Es decir, ese encuadre disparador no impidió que luego cada narración tuviera argumento propio, combinando sus posibilidades de recorridos, relatos, construcción de sentido, protagonistas, objetos museísticos elegidos y respectivos desprendimientos transmedia.

De los siete grupos que basaron su material en un proyecto de transmedia, tres eligieron trabajar (tomar como Salaxia a recuperar, según el relato-consigna) el Museo Moderno, que entre su patrimonio puso a disposición la muestra de Nicanor Aráoz (montada en su sede al momento de desarrollo de la cursada). En tanto, los otros cuatro grupos decidieron trabajar con el Museo del Traje, que definió como eje para las producciones un objeto museístico: el vestido Imperio.

Las producciones transmedia realizadas con el *Museo de Arte Moderno* son las siguientes:

- "Ciudad Onírica" a cargo de: Sebastián Herrera, María Celeste Monsuárez, Milagros Rodríguez Hingst, Ramiro Rosenvasser y Pamela Vaquela.
- *"Despiertos en un Sueño Sólido"* a cargo de: Manuela Diaz, Josefina Gómez Cerrato, María Florencia Saa y Abril Vasquez Roncarolo.
- *"Misión Rata Frita"* a cargo de: Cecilia García, Florencia Garófalo, Edagrdo Martínez y Fabián Suárez.
- Las producciones transmedia realizadas con el *Museo de la Historia del Traje* son las siguientes:
- *"Dolores Remedios: de vestidos e independencias"* a cargo de: Stefania Bourbotte, Estefania Buoro, Martina Lartategui, Florencia Rubilar, María Sztajnszrajber y Micaela Valosen.
- *"Marea Imperial"* a cargo de: Anahí Lopez, Leticia Hofman; Emily Miranda Corvalán, Diego Castro Romero y Facundo Martín Questa Albornoz.
- *"Vestidas de Revolución"* a cargo de: Virginia Beccaria, Romina Blasi, Nayla Maida, María Belén Martino y Ana Clara Morana.
- "*Volver al vestido*" a cargo de: Pamela Altieri, Roxana Fuentes y Adriana Sanchez Orihuela.

Para recuperar en clave analítica los materiales didácticos

digitales (MDD) elaboramos un cuadro que sintetiza ciertas características centrales de cada trabajo a fin de poder encontrar similitudes y diferencias para esbozar algunas reflexiones. Nos enfocamos en cuestiones vinculadas al eje argumental y la propuesta transmedia (en términos de construcción del relato), tipos de interacción y expansión propuestos, el modo de articulación con el museo y la resolución tecnológica para el desarrollo del material.

Cuadro 1. Dimensiones para el análisis del material didáctico digital transmedia

Título del MDD	Ciudad Onírica	Despiertos en un sueño sólido	Misión Rata Frita	Dolores Remedios: vestidos independencias	Marea Imperial	Vestidas de Revolución	Volver al vestido
Género y tema del relato original	Ficción. Sueños hechos extraños.	Ficción. Los mensajes de un artista a través de sus obras.	Ficción. Una misión a resolver en una realidad distópica luego de la 3.ª Guerra Mundial.	Ficción. La participación de Dolores María en la Declaración de Independencia.	Ficción. Impacto y consecuencias de la vestimenta de la mujer en su época.	Ficción. Las aventuras de una mujer en la revolucionaria Río de la Plata a partir del vestido Imperio.	Ficción. La elección de un vestido como el disparador de ellos criterios de la moda femenina.
Intertextualidad (referencias a otras narrativas)	Referencias explícitas a series, películas, lecturas de la ciencia ficción.	Enlazan artículos de sitios web para reforzar la narración que presentan.	Video explicativo de producción propia. Referencias explícitas: libros, series, películas y música.	Recurren a texto en PDF para ampliar el relato y noticias de sitios web.	Recurren a una línea de tiempo para acontar hechos históricos.	Hicieron videos en YouTube contando la trama de la historia.	No utiliza.
Contenidos Curriculares	No se enuncian de forma explícita.	No se enuncian de forma explícita, pero se advierte, sin recorte específico: la industria cultural.	Enunciados de manera explícita: literatura comunicación.	No se enuncian de forma explícita, pero se advierten, sin recorte específico: estereotipos, discriminación y ESI.	No se enuncian de forma explícita.	No se enuncian de forma explícita.	No se enuncian de forma explícita.
Interacción (actividades propuestas)	Escritura colaborativa cadáver exquisito. Baile / coreo. Selección de canciones por temática. Producción de un texto argumentativo.	Musicalizar la muestra. Búsqueda en Internet y producción colaborativa prescrita. Construcción de personaje (escrito grupal).	Producción de un micro relato: lenguajes gráfico audiovisual. Anti-diseño. Construcción de relato visual.	Gamificación. Actividades reflexivas. Producción de diálogo escrito. Producción de podcast. Posteos.	Diseño de un folleto para la convocatoria de la confección del vestido. Difundir esa en redes.	Elegir puertas y caminos dentro de la historia.	Completar un mural digital con ideas asociadas a la moda, ver videos de YouTube de elaboración propia y contestar preguntas
Expansión (medios, App	Web https://cadaver	YouTube Spotify	Instagram TikTok	Wordwall YouTube Linoit	Twitter Canva Facebook	No tiene	Padlet Página web del

y plataformas)	exquisito.online Twitter TikTok YouTube Facebook	Facebook Instagram	Drive	Soundcloud Padlet Instagram			Museo del Traje.
Articulación con el museo	Muestra integrada a la narración.	Muestra integrada a la narración.	Muestra integrada a la narración.	Objeto museístico integrado a la narración, pero se va perdiendo.	Objeto museístico integrado a la narración.	Objeto museístico integrado a la narración.	Objeto museístico integrado a la narración.

Fuente: Elaboración propia.

De los datos extraídos del cuadro, podemos inferir que todos los proyectos transmedia tomaron como punto de partida, es decir, como historia original, un relato de ficción, igual que la consigna propuesta por la cátedra. Creemos que eso condicionó que ningún material esté centrado en la realidad, ya que el género de la ciencia ficción atravesó todos los proyectos. Los escenarios futuristas, de apocalipsis, fueron una característica común en los materiales generados a partir del Museo de Arte Moderno y van muy en línea con la muestra de Nicanor Aráoz, que debían tomar. En tanto, si bien los transmedia que trabajaron con el Museo del Traje crearon historias ficticias, advertimos en ellas ciertos anclajes con hechos o datos históricos. Consideramos que en cada caso el tipo de muestra-objeto museístico del que se partió influyó en la creación de la historia madre.

En términos generales, en los MMD la ficción recuperó situaciones de la realidad experimentada por las y los estudiantes en el momento de cursada: pandemia, trastornos de la vida cotidiana, incertidumbre, angustia, sensación de apocalipsis, retraimiento de la vida debido al confinamiento, quedando las actividades y las relaciones sujetas a la mediación de la tecnología. En los guiones se sumaron también otras problemáticas propias de ese tiempo, como el debate por el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género.

En relación con la intertextualidad, es decir, a tomar como referencias otras narrativas, podríamos decir que no se observaron con fuerza en los trabajos analizados. Solo algunos dieron a entender cierta relación intertextual de manera poco explícita y fundamentalmente como consignas para algunas de las actividades planteadas. La mayoría de los MDD solo incorporaron narrativas por fuera (PDF, videos, sitios web) para anclar o reforzar los contenidos o hechos históricos, sin aclarar de dónde sacaron la información. Si bien la intertextualidad no era un ítem obligatorio, a la hora de corregir los

trabajos fue tomada en cuenta como punto extra y valorada de manera positiva.

Nos parece importante el contenido curricular. Tal como podemos observar en el cuadro, en la mayoría de las producciones estos contenidos no estaban enunciados de manera explícita. Este ítem lo consideramos central, ya que se trató de realizar una propuesta transmedia con fines didácticos. Entonces, es relevante definir, desde el propio diseño, qué se quiere que las destinatarias y los destinatarios aprendan, qué conocimiento se busca construir y cómo se va a transmitir. Esta característica es la que distingue a un proyecto transmedia con fines educativos de otros proyectos transmedia que buscan entretener.

En cuanto a la interacción y expansión, los proyectos adoptaron diversas resoluciones. Algunos incluyeron las actividades dentro de la misma aplicación utilizada para el desarrollo del MDD (el Genially) y otros se ampliaron a otras aplicaciones y plataformas: Facebook, Twitter y videos de YouTube. Se observa que no en todos los casos lograron implementarlas tal como esta narrativa y tipo de proyectos lo supone. Por un lado, en algunos casos la historia original que debía oficiar de punto de partida se presentó demasiado desarrollada, a pesar de que el desafío era justamente abrir el juego narrativo y no clausurarlo. Por otra parte, si bien varios de los trabajos lograron expansiones valiosas, también se registraron algunos que retomaron el modelo de actividad didáctica clásica, de pregunta, búsqueda de información, respuesta.

Por último, en lo que respecta a la articulación con los museos, todos los trabajos integraron la muestra a la narración. La interacción con las y los referentes de los museos fue el primer paso clave para involucrarse de lleno en la elaboración de este trabajo. Entre los dos museos, el que más dificultad presentó fue el Moderno, ya que la muestra que la institución propuso trabajar era compleja. Una muestra cargada de estímulos, objetos, con múltiples significados, pero es en lo que radica, a su vez, la concepción y perspectiva museística que sostiene y promueve ese museo. No hay uno sino diversos sentidos y significados posibles. Frente a esa perspectiva tan amplia, las charlas con las y los referentes fueron un acompañamiento crucial para el desarrollo de este trabajo. Resultaron ser instancias sumamente significativas y relevantes. Las mismas se realizaron por etapas:

primero la presentación de la institución, luego el armado del objeto-muestra del museo a abordar, y finalmente la asesoría sobre el boceto del proyecto transmedia de cada grupo.

Concluyendo, podemos decir que la educación transmedia promueve aprendizajes relacionados con la intertextualidad, la navegación y la tecnología (Scolari, 2019). Esto nos resulta sumamente importante, ya que a través de estas prácticas las y los estudiantes descubrieron y dieron valor a sus propias capacidades y conocimientos. Su motivación hizo que empezaran a aprender sobre las aplicaciones de manera individual, incluso antes de que se propusieran las actividades a realizar en clase. Entonces, podríamos decir que la motivación promovió el aprendizaje informal (Scolari, 2019).

A modo de cierre o ideas para seguir pensando

A lo largo de este capítulo, intentamos dar cuenta de la relación entre la narrativa transmedia y el ámbito educativo de nivel superior. Partimos de preguntarnos qué sucede con el transmedia en cuanto estrategia narrativa de la industria cultural al ser incorporada en una propuesta de aprendizaje. Puntualmente, nos detuvimos a analizar el uso de la ficción en el proceso de construcción de conocimientos curriculares y presentación de patrimonios museísticos.

Una de las intenciones de plasmar y revisar el proceso y las producciones realizadas en la cursada fue trazar algunas ideas que permitan hacer aportes en torno a la narrativa transmedia como herramienta educativa en el campo de educación superior. Además de ser un campo que requiere indagación y desarrollo aún, advertimos la importancia de sumar registros de experiencias que combinen el mundo universitario con el de los museos. Por ello, el análisis aquí presentado intentó dar cuenta de los intercambios que se dieron entre referentes de los museos, docentes y estudiantes. Se evidenció, entre otras cuestiones, que la apertura de esos espacios de encuentros inéditos o poco frecuentes generó diálogos e interacciones que resultaron claves para lograr los materiales didácticos digitales transmedia que cumplieron e incluso superaron las expectativas del equipo de cátedra.

Asimismo, en línea con la reflexión de prácticas lectoras donde

existen una multiplicidad de dispositivos y cada lectora y lector tiene la posibilidad de elegir momento y modo de lectura (Albarello, 2019), advertimos que los materiales digitales basados en la estrategia transmedia no son en este sentido la excepción. En el caso puntual de las producciones realizadas, esta característica fue uno de los aspectos que se buscó trabajar. De todas maneras, consideramos que, más allá del recorrido de lectura propuesto desde el diseño de los materiales didácticos, la presencia de los patrimonios museísticos como tema central o contenido organizador de las producciones da un mayor margen para que cada lectora o lector sea quien tenga la última palabra al efectuar una lectura selectiva en sentido amplio. Y esto se potencia a su vez porque en el caso de los materiales transmedia, no hablamos únicamente de textos, sino también de imágenes y sonidos.

Finalmente, con respecto a la hipótesis inicial, el análisis desarrollado en este capítulo tiende a mostrar que la incorporación de la narrativa transmedia como estrategia didáctica no implica borrar o difuminar la ficción de los relatos. Tal como pudimos observar, en los trabajos del Museo Moderno predominó el género de ficción; mientras que los trabajos del Museo del Traje estuvieron menos ficcionados, pero de todas maneras hubo construcción de personajes, universos, climas, que cumplen con características constitutivas de las propuestas transmedia. Llegado a este punto de análisis, más que una respuesta única y consolidada, lo que tenemos son preguntas: ¿será posible que la narrativa transmedia implementada, como estrategia didáctica, en el ámbito educativo promueva la configuración de subgéneros ficcionales-académicos? Y, de ser así, ¿cómo ofician estos en la construcción de conocimientos en ámbitos de educación formal? Finalmente, ¿en qué medida el hecho de que sean propuestas transmedia propiciaría su uso en instancias educativas no formales similares a los museos?

Bibliografía

Ambrosino, M. (2021). *Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual.* Tesis de la Maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada*

al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Guerrero, I. y Kalman, J. (2011). “Matices en la inserción de tecnología en el aula: Posibilidades de cambio en las prácticas docentes”. En *Cuadernos Comillas,* 1.

Gomero, G. (2023). “El transmedia en la educación superior. Una investigación cualitativa”. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 154-170 /RLCS-2023-1838 | ISSN 1138-5820.

Jenkins, H. (2003). “Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling”. *MIT Technology Review*. Disponible en: https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Landau, M. (2006). “Análisis de Materiales Digitales”. *Módulo de la Carrera de especialización en Educación y Nuevas Tecnologías.* FLACSO – Argentina.

Landau, M.; Otero, A.; Morello, P.; Lopresti, M.; Tchorbadjian, E.; Bordeñuk, A.; Canale, K. (2021). *Guía para realizar materiales didácticos abiertos*. Documento de cátedra N.º 2. Tecnologías educativas (Landau). Carrera de Ciencias de la Comunicación. FSOC-UBA.

Maggio, M. (2005). “Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro”. En: Litwin, E. (comp.)*Tecnología Educativa en tiempos de Internet.* Buenos Aires: Amorrortu.

Piglia, Ricardo. (2007). El arte de narrar. En *Revista Universum*, 22(1), pp. 343-348. http://tinyurl.com/mvk37wku

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital interactiva.* Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan.* Barcelona: Deusto.

Scolari, C. (26 de septiembre de 2014). “Alfabetismo Transmedia: Un programa de investigación”. *Hipermediaciones*. https://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/

Scolari, C. (19 de marzo de 2018). “Transmedia Literacy (I): ¿Qué hacen los adolescentes con los medios?” *Hipermediaciones*. https://hipermediaciones.com/2018/03/19/transmedia-literacy-i/

Scolari, C. (15 de abril de 2018). “Transmedia Literacy (III): ¿Cómo recuperar las competencias transmedia dentro del aula?”

Hipermediaciones. https://hipermediaciones.com/2018/04/15/transmedia-literacy-iii/

Scolari, C; Lugo Rodriguez, N; Masanet, M. J. (2019). "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes". En *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116-132. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html DOI: 10.4185/RLCS-2019-1324

1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Tecnologías Educativas (Landau). Buenos Aires, Argentina.
2. La muestra se exhibió entre los meses de febrero y marzo de 2015 en el Museo Nacional de Bellas Artes de la Ciudad de Buenos Aires, bajo el título "La seducción fatal". Reunió 65 obras entre pinturas, esculturas, grabados, fotografías e impresos de artistas europeos y argentinos del siglo XIX, sobre temáticas vinculadas al erotismo, el desnudo, el voyeurismo y la seducción. Todas presentadas con epígrafes de sala redactados por escritores. Ezquiaga, M. (13 de febrero de 2015). La obra de arte como disparador de la creación literaria. En *Télam Digital*. https://www.telam.com.ar/notas/201502/95033-la-obra-de-arte-como-disparador-de-la-creacion-literaria.html
3. Piglia, Ricardo. (2007). El arte de narrar. En *Revista Universum*, 22(1), pp. 343-348. http://tinyurl.com/mvk37wku
4. Landau, M.; Otero, A.; Morello, P.; Lopresti, M.; Tchorbadjian, E.; Bordeñuk, A.; Canale, K. (2021). *Guía para realizar materiales didácticos abiertos*. Documento de cátedra N.º 2. Tecnologías educativas (Landau). Carrera de Ciencias de la Comunicación. FSOC-UBA.
5. Ver capítulo 4.

La gamificación en el nivel superior

Una experiencia inmersiva en el juego, la producción de materiales didácticos gamificados para el nivel secundario y formación docente

Ana Otero y Karem Canale[1]

Introducción

> Todos los aprendizajes más importantes de la vida, se hacen jugando.
>
> Francesco Tonucci

En la universidad, desde hace algunos años, las tecnologías de la informática y comunicación (TIC) se han convertido en instrumentos que se utilizan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implementando estrategias como la gamificación con el fin de motivar al estudiantado y promover la apropiación y la aplicación de los saberes adquiridos. Tal como plantea Carmen Minerva Torres (2002):

> El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores: amor, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, que fomenten el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos -los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora. (p. 290)

El presente trabajo se centra en el análisis de las propuestas ludificadas llevadas a cabo durante la cursada de verano del 2021, en

el marco de la materia Tecnologías Educativas (cátedra Landau) de las carreras de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Esta cursada nos encontró interpeladas por la pandemia del COVID-19. Esto significó, no solo, que toda la materia fuese cursada virtualmente, desde nuestras casas, en contexto de aislamiento, sino que además debíamos tener en cuenta esto al momento de generar propuestas educativas. Teniendo en cuenta esto, debíamos pensar diferentes estrategias que nos permitieran vincularnos con las y los estudiantes, y que también les posibilitara vincularse entre pares a pesar de la distancia, sobre todo considerando que la UBA es tradicionalmente presencial y no existían antecedentes en nuestra carrera ni en nuestra facultad de materias que se dictarán por completo de forma virtual.

Desde nuestra materia, a lo largo de las clases fuimos trabajando diversas estrategias tales como el armado de grupos de trabajo, las presentaciones de temas por parte de ellos, teóricos dialogados, propuestas transmedia, trabajos en salas de Zoom con actividades grupales de producción y una clase gamificada.

En este capítulo daremos cuenta de la propuesta efectuada en una de las clases con el objetivo de que, a través del juego y de su propia experiencia, las y los estudiantes comprendieran las características de las propuestas gamificadas y las implementaran al diseñar gamificaciones para museos.

También, analizaremos los proyectos que las y los cursantes produjeron aplicando este tipo de estrategia didáctica para el trabajo final de la cursada, que toma como contenido base los materiales generados para del Museo de la Caricatura “Severo Vaccaro”, el Museo de la Historia del Traje y el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

Antecedentes de experiencias e investigaciones

Si el juego es tan importante para el aprendizaje, podemos preguntarnos por qué en el nivel superior, habitualmente no se juega, y si se juega no es la norma, sino más bien la excepción. Si bien pueden encontrarse algunas experiencias de gamificación, la mayoría suelen ser fruto de experimentos o de docentes que se animan a desestructurar el nivel.

En vista de lo anteriormente expuesto, mencionaremos algunas propuestas gamificadas que fueron realizadas para el nivel superior y con el fin, en menor o mayor medida, de aumentar el interés de las y los estudiantes, generar una mayor participación de estos y facilitar la internalización de conceptos. A continuación, veamos cuáles son:

- Tres docentes del programa UBA XXI de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el marco de la materia "Biología e Introducción a la Biología Celular" incorporaron el uso de un tablero interactivo con diferentes propuestas ludificadas. El objetivo de este es que el alumnado adquiera las nociones básicas y obligatorias para ingresar a las carreras que forman parte del campo de las ciencias de la salud humana (Fernández, Rodríguez Jensen y Rodríguez Fermepin, 2022).
- El departamento de Ciencias Computacionales de la Universidad de Cape Town (Sudáfrica) diseñó un juego que consiste en resolver un misterio mediante el hallazgo de pistas y la realización de tareas con la finalidad de que las y los estudiantes adquieran diferentes habilidades para el diseño de juegos en 2D (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).
- La cátedra de Jardinería en la Facultad de Agronomía (UBA), a partir de una película, diseñó un juego de rol para que las y los estudiantes comprendan la teoría de la evolución (Lagoutte, Castro y Leslie, 2022).
- Un docente de una asignatura de la carrera en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que se dicta en la Universidad de Granada (España) desarrolló un juego de rol basado en la serie "Game of Thrones" con la finalidad de que las y los estudiantes adquirieran las competencias necesarias para la enseñanza de actividades físicas y deportes (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).
- El Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP) implementó un juego de rol en el marco de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (UBA) con el objeto de que el estudiantado aprenda a gamificar y ludificar jugando (Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior, UBA, 2021).

En relación con estudios realizados en torno a la gamificación en el nivel superior, encontramos algunas investigaciones realizadas en España, Ecuador y Argentina que destacan que en dicho nivel no es la norma el uso de la gamificación en las aulas, sino más bien la excepción. Asimismo, en los casos estudiados se vincula la gamificación con el crecimiento exponencial de las tecnologías digitales y con la necesidad de motivar al estudiantado.

En el artículo "Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias efectuadas en España en los últimos años" Alonso-García, Martínez-Domingo, Berral-Ortiz y De la Cruz-Campos hacen una investigación con base en "*Web of Science*" para relevar indagaciones empíricas entre los años 2016 y 2020 en España. En dicho estudio se destaca como uno de los nodos importantes el vínculo entre motivación y gamificación: "[…] la gamificación se fundamenta en la capacidad que sus sistemas tienen para estimular la motivación de los usuarios/jugadores a que desarrollen unas conductas o actividades concretas" (Alonso-García et al., 2021, p. 3).

Asimismo, en una investigación de España se analizan propuestas gamificadas de los años 2011-2016 en las que se hace hincapié en la motivación que necesitan las nuevas generaciones para aprender y las nuevas estrategias que buscan las y los docentes para llevar al aula. Los autores de dicho artículo concluyen: "Por lo que llevar a cabo un proyecto de gamificación requiere una profunda planificación y puede encontrarse en ocasiones con resistencias a su implantación" (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018, p. 13).

Otra investigación realizada en relación con la incorporación de la gamificación se ocupa de analizar el uso de dicha estrategia con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de nivel superior. También en este artículo se destaca la importancia de la motivación como un factor clave para el aprendizaje (Troya-Morejón, Muñoz-Morán y Franco-Castro, 2022).

En "Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación", Marcela Viñas analiza la propuesta gamificada en la cátedra de Principios de Documentación del Ciclo de Complementación Curricular en Museología y Repositorios Culturales y Naturales, con modalidad de educación a distancia, dictada en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), en la que implementó actividades con Mentimeter y Educaplay. Allí pudo comprobar que

estas experiencias gamificadas no se ven como una pérdida de tiempo, sino como una estrategia de abordaje para que los y las estudiantes en formación de grado puedan incorporar “lo lúdico como herramienta de trabajo para el desarrollo de contenidos, el análisis de casos, el desarrollo psicomotor, la mejora del rendimiento, y el aprendizaje emocional” (Viñas, 2022, p. 17).

Sobre la gamificación: definiciones y perspectivas

Gamificar es jugar, es llevar al aula las reglas del juego y convertirnos, tanto docentes como estudiantes, en jugadores y en partícipes activos de una actividad en la que se nos invita a involucrarnos en una historia lúdica que tiene reglas claras y que, además, nos presenta desafíos, niveles a sortear e insignias a conseguir. Por ende, para llegar a la meta debemos cumplir un objetivo que está determinado de modo claro al comienzo del juego. Foncubierta y Rodríguez (2014) entienden que gamificar es:

> La técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p. 2)

Pero, no es solo jugar por divertirse, sino que, en el ámbito de la educación, la gamificación es una estrategia didáctica que implica aprender de y en los juegos. En términos de lo que plantea Gee (2020), en su libro “Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de grandes riesgos y muy tecnológico. Un marco para mejorar como seres humanos”, la gamificación permite en la educación trabajar con el aprendizaje horizontal y correrse de lo que habitualmente sucede en las instituciones educativas (desde la primera infancia) en las que se trabaja con el aprendizaje vertical. El aprendizaje horizontal permite explorar el terreno, ir y venir, equivocarse, avanzar y ensayar posibilidades, al contrario del aprendizaje vertical en el cual se va subiendo de habilidades y el recorrido se realiza de un lugar inferior a uno superior. Entendemos entonces que las estrategias lúdicas posibilitan un aprendizaje horizontal que invita a probar, ensayar y adquirir habilidades,

competencias no lineales y destrezas. A partir de animarse, desafiarse, jugar, equivocarse, fallar, ganar y compartir el juego con otros, hasta los roles se entrelazan y se cruzan. Aprender jugando es un proceso intelectual y cognitivo desafiante e interesante tanto para docentes como para las y los estudiantes.

Para alcanzar los objetivos de enseñanza, todo juego debe contar con determinadas características en lo que refiere a su diseño. Es por esto por lo que Marne, Wisdom, Huynh-Kim-Bang y Labat (2012) establecen una serie de criterios que es menester tener en cuenta:

- El *objetivo pedagógico*, es decir, su alcance y dominio de conocimiento, ya que este se deberá representar dentro del juego.
- La *simulación*, pues como consecuencia de esta podremos establecer tanto reglas como parámetros que serán de ayuda para evitar confusiones al jugar.
- La *interacción con la simulación*, teniendo en cuenta que la forma en que el jugador interactúe influirá en su aprendizaje.
- Los *problemas y la progresión*, es decir, en qué orden surgirán los desafíos que permitirán cumplir el objetivo y definir qué tipo de retroalimentación le brindaremos al jugador en función de su progreso.
- La *decoración*, o elementos u objetos a utilizar para atraer la atención del jugador y que no necesariamente están relacionados con el objetivo del juego, sino que buscan amenizar la experiencia.
- Las *condiciones de uso* que delimitan quién, dónde, cómo y cuándo empleará el juego en sí. Definir explícitamente el contexto de juego y sus reglas facilita alcanzar el objetivo

Teniendo en cuenta los aspectos planteados por Marne *et al.* (2012), para que un juego se pueda jugar se deben señalar reglas claras que deben ser aceptadas por los jugadores. Si bien se piensa que el juego es libre, este lo es, en tanto, las y los participantes son libres de jugar o no jugar. Una vez dentro deben respetar las reglas para no quedar “fuera de juego”.

Además, tal como indican Marne *et al.* (2012), es relevante detenerse en la estética y la narrativa, ya que estos elementos son los

que atraen al jugador y hacen que este sea partícipe del mismo. Esto se vincula estrechamente con la motivación. En su libro “Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración”, Ana Ordás (2018) señala que la motivación es un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. Por lo cual, la historia que recorre toda propuesta gamificada debe también vincularse con las dinámicas, mecánicas y componentes del juego y no presentar contradicciones que puedan llevar al jugador a desmotivarse y salir del juego.

Según Werbach y Hunter (2012) las dinámicas son el concepto, la estructura implícita del juego. Las mecánicas son los procesos que provocan su desarrollo y los componentes son las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas: avatares, insignias, puntos, colecciones, rankings, niveles, equipos, entre otros. La interacción de estos tres elementos es lo que genera la actividad gamificada.

Antes de comenzar a planificar nuestra propuesta gamificada es necesario definir el tema a abordar, quiénes serán las y los destinatarios y qué es lo que estos deben lograr. Tal como menciona el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), las estrategias gamificadas deben contar con:

- *Una narrativa* → La historia donde el estudiantado será el protagonista es el eje central del juego y aporta coherencia y cohesión. En ella van surgiendo los personajes, el lugar y el contexto en el cual sucede la historia.
- *Reglas* → Estas tienen la finalidad de limitar el accionar de los jugadores. Para evitar confusiones deben ser precisas y claras.
- *Metas y objetivos* → Son aspectos fuertemente vinculados con la motivación que indican a las y los jugadores qué es lo que deben realizar dentro del mundo creado dentro de la narrativa.
- *Cooperación y competencia* → Refiere a las actividades que deben hacerse con un otro compartiendo una misma meta, ya sea jugando en equipo o de forma individual.
- *La libertadpara elegir y equivocarse* → El jugador puede llevar a cabo distintas acciones para lograr un objetivo. A su vez, la posibilidad de avanzar en el juego mediante la exploración y la libertad de equivocarse permiten aprender a través del error y avanzar en el juego más allá de los desaciertos.

- *Retroalimentación* → Es el feedback que se les da a las y los jugadores mientras juegan o al finalizar un nivel o un desafío.
- *Recompensas y sorpresas* → Son las posesiones que se adquieren a lo largo del juego, generalmente utilizadas para desbloquear niveles secretos, conseguir nuevas habilidades o mejorar los elementos con los que ya contamos. Las sorpresas, en particular, suelen ser sucesos y/o recompensas aleatorias que ayudan a incrementar la motivación de los jugadores.
- *Restricciones de tiempo* → Se suele emplear en los retos a resolver en un tiempo determinado. Esto no solo pone presión en el jugador para lograrlo, sino que lo obliga a concentrarse aún más para cumplir con la misión.
- *Progreso* → Sirve para que el jugador conozca los avances que ha tenido a lo largo del juego.

Una experiencia gamificada en el nivel superior

El curso de verano 2021 nos propusimos abordarlo con una propuesta de trabajo final no convencional que invitaba al estudiantado a participar de la historia que denominamos *"MME-3019 – Un siglo después… museos y escuelas en articulación"* (disponible en este libro). Es decir, desde el primer día les presentamos un formato diferente al que estaban acostumbrados a encontrar en trabajos universitarios que los invitaba a jugar, a imaginar y a poner creatividad y competencias grupales para el armado de una propuesta gamificada o transmedia. En cada una de las clases prácticas se propusieron actividades que les permitieron pensar y diseñar la producción final de un material didáctico digital.

En ese marco, en una de las clases prácticas de la materia propusimos una actividad grupal sincrónica a través de *Google Meet* denominada *UBA – Odisea Sociales*[2]. La misma se organizó en dos etapas:

- La primera de ellas consistió en un juego de escape virtual e interactivo, hecho en Genially.
- La segunda propuesta fue jugar al famoso "Pictionary", hecho con Google Jamboard. Este juego lo implementamos con nombres de libros de comunicación leídos en la cursada de la carrera. Es importante destacar que nuestra materia se

encuentra en el último año de la Licenciatura de Comunicación Social y del Profesorado de Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, por lo cual los libros seleccionados les eran afines y se encontraban en el área de sus intereses.

Ambas etapas del juego tenían como finalidad que las y los alumnos experimenten en carne propia las características de las propuestas gamificadas/lúdicas, para realizar el trabajo final. En el siguiente cuadro, daremos cuenta del objetivo, el propósito, las reglas y personajes que conformaron esta propuesta.

- *Objetivo:* transitar los diferentes destinos de la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) para obtener el ansiado título universitario.
- *Misión:* recorrer y completar cada uno de los destinos de FSOC, resolver los desafíos que se presentan y conseguir el código que permite acceder al segundo juego grupal.
- *Reglas:* atravesar las diferentes salas numeradas de menor a mayor, y responder las preguntas. Gana el juego quien obtenga más puntos entre las dos actividades.
- *Personajes:* integrantes de los grupos que trabajan en conjunto desde el inicio del cuatrimestre.

Sabemos que el juego en el nivel superior es poco común e implica un desafío interesante; ya que muchas veces puede incomodar y generar algunas resistencias. También sabemos que lo único libre en el juego es “jugar o no jugar”, una vez adentro se deben cumplir las reglas. En nuestro caso, ya era un desafío presentarles un juego y se duplicó el riesgo al desarrollarse exclusivamente en la virtualidad, lo que nos llevó a tener que evaluar distintas variables y estrategias.

En el juego interactivo diseñado en el Genially todos participaban desde sus dispositivos de manera individual. El primer estudiante de cada grupo que descubría el código debía enviárnoslo por correo, sin decirlo en voz alta ni a ningún cursante. Una vez que todos los grupos habían accedido al código, comenzaba la etapa del “Pictionary”. Para esta segunda instancia decidimos que el primer estudiante que había descubierto el código recibiría el nombre de un libro por mail que debía compartir por chat con su grupo. Luego los otros grupos tenían que adivinar el título del libro.

La distinción de las características descritas anteriormente nos permite comprender qué intenciones sostienen cada estrategia didáctica. Esto se relaciona con lo que Anijovich y Mora (2009) entienden como las decisiones que cada docente toma con el objeto de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. En palabras de estas autoras, “se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 4).

La interacción entre estudiantes y docentes durante el juego

Para analizar cómo se produce la interacción entre las y los participantes del juego, retomaremos las categorías que Garrison y Anderson (2005) usan para el análisis del e-learning y las pondremos en juego para analizar las interacciones de la gamificación. Tal como se muestra en el cuadro 1, los criterios en consideración son la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente.

Cuadro 1. Categorías para el análisis del e-learning

Elementos	Categorías	Indicadores (ejemplos)
Presencia cognitiva	Evento desencadenante	Sentido de perplejidad
	Exploración	Intercambio de información
	Integración	Conexión de ideas
	Resolución	Aplicación de ideas
Presencia social	Expresión emocional	Emociones
	Comunicación abierta	Expresión libre
	Cohesión grupal	Animar la colaboración
Presencia docente	Desarrollo instruccional	Definición e iniciación de tópicos de discusión
	Construcción de comprensión	Intercambio de significados personales
	Facilitación del discurso	Dirección clara y focalización de la discusión
	Instrucción directa	

Elaboración propia basada en Garrison y Anderson (2005).

En la experiencia desarrollada se pudo observar la presencia cognitiva, en tanto al presentar la propuesta hubo estudiantes que se mostraron sorprendidos e inquietos sobre cómo íbamos a desarrollar la actividad. A su vez, al ir explicando y explorando el juego en Genially intercambiaban ideas acerca de cómo resolverlo. En esta primera instancia, que implicaba un juego tanto grupal como individual para descubrir el código, pudimos observar la presencia social, ya que vislumbramos expresiones emocionales, tales como “dale que ya el grupo 1 envío el código, nos van a ganar” o “qué

bueno que está esto”; a la vez, estudiantes que en otras actividades no eran muy participativos se volvieron líderes de grupos y abrieron micrófono y cámara para participar. En relación con la presencia docente, en esta primera parte se pudo observar un desarrollo instruccional del juego, desde la realización, la herramienta, el planteamiento de las reglas, el diseño de las preguntas, las instrucciones y el desarrollo durante la clase.

Estas presencias cognitivas, sociales y docentes también se pudieron observar en la segunda etapa, cuando fue preciso que el alumnado interactuara más activamente. Allí afloraron emociones, competencias, gritos y voces de ánimo entre los grupos para alcanzar los objetivos.

Mientras las docentes se transformaron en conductoras y guías del juego para que se respetaran las reglas, las y los estudiantes pudieron participar activamente y co-construir el conocimiento como pares.

Al finalizar la actividad expresaron que, si bien al comienzo se sintieron sorprendidos o tenían dudas, luego sintieron que fue una experiencia enriquecedora que cambió el clima de la cursada a partir de ese día. El juego las y los motivó para tener otra mirada de la materia y les permitió pensar sus producciones desde otra perspectiva, enriquecida por haber sido jugadores activos de una experiencia lúdica.

La producción de materiales didácticos gamificados

A continuación, explicaremos qué implica cada uno de los elementos que se deben tener en cuenta al momento de hacer una propuesta ludificada o gamificada. Las producciones hechas por los grupos para el Museo de la Historia del Traje, el Museo de la Caricatura “Severo Vaccaro” y el Museo de Arte Moderno sirven de ejemplo.

Diseños para el Museo de la Historia del Traje

- ESI en la Historia: Mujeres Revolucionarias: María de los Ángeles Benítez, Julieta Link y Virginia Vital.
- El cofre de Josefina Bonaparte: Alejandra del Carmen Ramírez.

Diseños para el Museo de la Caricatura “Severo Vaccaro”

- Ataque al Museo de la Caricatura: Julieta Fosatti, Damián Korn,

Wanda Belén Oszust, Kharem Tatiana Parodi Flores y Camilo Alejandro Suarez.
- ¡Pregúntale a Robertito!: Valeria Paola Baro, María Soledad Huertas, Lorena Lobato, Silvina Manguia, Florencia Orúe y Ana Carola Pardo.

Diseños para el Museo de Arte Moderno

- Humanoides Sustentables: Julieta Beccaria, Catalina de Urquiza, María Celeste Medina, Noelia Pirsic y Federico Serra.
- Sueño Sólido: una cartografía para despertar: Vanesa Acosta, Juan Manuel Encabo, Silvia Escobar, Laura Goldar, Gisele Repossini y Ludmila Sueiro.

Tal como menciona el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), las estrategias gamificadas deben contar con:

- *Narrativa* → En el fragmento de "Humanoides Sustentables" que presentamos a continuación dice:

> Cinco humanoides de la obra Sueño Sólido de Nicanor Aráoz se separaron del resto. El domingo a la noche fueron a cenar con amigos y familiares luego del cierre del Museo, pero aún no han regresado, ¡Nicanor está desesperado! Cada uno es víctima de una problemática ambiental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si estás leyendo esto, es porque Nicanor pensó en vos para ayudarlo. Tenés que lograr que estén de regreso en el museo sanos y salvos antes de las 11 de la mañana, horario en que abre el Museo. (Beccaria, de Urquiza, Medina, Pirsic y Serra, 2021, diapositiva 1)

A su vez, a partir de dicha narrativa, podemos ver cómo van surgiendo los personajes, el lugar y el momento del día, es decir, el contexto de la historia.

- *Reglas* → En el juego ¡Pregúntale a Robertito!, se desarrolla un apartado específico para las reglas que deben tenerse en cuenta al momento de jugar, a saber:

> Para participar del juego tenés que tener entre 15 y 20 años de edad. Podrás intentarlo todas las veces que lo desees, sin embargo, te recomendamos que pienses bien las respuestas antes de responder porque el ganador será quien

llegue más rápido al final del juego. Una vez que respondas correctamente lo propuesto en cada desafío, podés pasar al siguiente. Si tu respuesta es incorrecta, quedas en el mismo nivel hasta que respondas correctamente. Terminas el juego una vez que resolviste todos los desafíos y hayas obtenido todas las caricaturas. ¡Es la única manera de ganar el premio y el honor de ser quien ayudó al Museo a reabrir sus puertas! Quien complete más rápido todos los desafíos, será quien gane. ¡Apúrate! (Baro, Huertas, Lobato, Manguia, Orúe y Pardo, 2021, diapositiva 2)

- *Metas y objetivos* → En "El cofre de Josefina Bonaparte" a través del siguiente texto se describe la misión a llevar a cabo por los participantes:

Josefina Bonaparte les envió un cofre a las mujeres de las tertulias. Su misión es descubrir la trivia para poder abrir el cofre y saber que hay dentro. Llegan al puerto del virreinato, pero un grupo de oficiales resguardan la seguridad del cargamento. ¡Para poder esquivar su custodia deben resolver la primera trivia! (Ramírez, 2021, diapositivas 3 y 4)

- *Cooperación y competencia* → En las reglas del juego "Ataque al Museo de la Caricatura", realizado por Fosatti *et al.* (2021), la cooperación se da al trabajar entre grupos y la competencia pasa por conseguir unas entradas y una visita guiada para el Museo de la Caricatura "Severo Vaccaro".
- *La libertad del jugador para elegir y equivocarse* → En "ESI en la Historia: Mujeres Revolucionarias" el jugador puede elegir por qué reto comenzar. Además, en caso de equivocarse, es posible intentarlo nuevamente, considerando entonces al error como parte de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.
- *Retroalimentación* → En el juego de los humanoides, por ejemplo, se da una retroalimentación tanto en los aciertos como en los desaciertos.
- *Recompensas y sorpresas* → En el juego de preguntas en el cual Robertito No Funesto acompañará a las y los participantes, se indica que habrá un premio. Sin embargo, no se indica qué es, por lo cual al mismo tiempo se convierte en sorpresa.
- *Restricciones de tiempo* → En el juego donde se vandaliza al Museo de la Caricatura "Severo Vaccaro" se especifica que se

jugará durante un encuentro sincrónico creado para tal fin y que el objetivo debe lograrse dentro de ese tiempo.

- *Progreso* → En "Sueño Sólido: una cartografía para despertar" a medida que el juego avanza, las diapositivas muestran el progreso, indicando en el total de retos y en cuál estamos. También se puede hacer uso de lo que se denomina estatus visible. La diferencia es que este avance es visible para el resto y por ende, esto aporta cierta reputación (buena o mala) dentro de dicho juego.

Si bien algunos de los elementos mencionados pueden estar ausentes en la propuesta que diseñemos, es de suma importancia emplear varios de ellos. Es prudente tener en cuenta que quien acepta jugar lo hace por voluntad propia. Por consiguiente, si la historia no logra conquistarlo, este terminará abandonando el juego.

Conclusiones

Para finalizar, teniendo en cuenta lo realizado desde la cátedra en los encuentros virtuales, podemos ver cómo enseñar a gamificar a partir de una propuesta concreta y cómo el estudiantado a través de la lectura de la bibliografía y de la práctica puede aprender a implementar dicha estrategia didáctica.

Además, al observar las ludificaciones diseñadas por los grupos observamos cómo un mismo tema puede abordarse a partir de diferentes propuestas, cada una tomando como punto de partida narrativas completamente diferentes, incluso en trabajos sobre el mismo museo.

Tanto estas propuestas como la desarrollada desde la cátedra han tenido en cuenta las características de sus destinatarios, los objetivos y el tema a transmitir, puesto que como vimos anteriormente, antes de comenzar a ludificar/gamificar, es fundamental que tengamos estos aspectos. Sobre todo, considerando que el uso de una determinada tecnología y/o estrategia no nos garantiza el aprendizaje de las y los estudiantes si no tenemos definidos previamente estos criterios.

Bibliografía

Alonso-García, S.; Martínez-Domingo, J. A.; Berral-Ortiz, B.; De la

Cruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en educación superior. En Hachetetepé. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. En *Revista científica de Educación y Comunicación*, n.º 23, pp. 1-21. Universidad de Cádiz. Disponible en: https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7799/8144

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Fernández, M. A.; Rodríguez Jensen, M. A. y Rodríguez Fermepin, M. (2022). Gamificando la enseñanza de Biología Celular. En *Jornadas de intercambio: Experiencias educativas reconfiguradas en el Nivel Superior*. Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP). Universidad de Buenos Aires.

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Gee, J. P. (2020). *Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de grandes riesgos y muy tecnológico. Un marco para mejorar como seres humanos* (Trad. R. Filella). Madrid: Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 2017).

Lagoutte, S.; Castro, P. N. y Leslie, A. I. (2022). Recalculando la presencialidad. En *Jornadas de intercambio: Experiencias educativas reconfiguradas en el Nivel Superior*. Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP). Universidad de Buenos Aires.

Marne, B.; Wisdom, J.; Huynh-Kim-Bang, B. y Labat, J. M. (2012). *The Six Facets of Serious Game Design: a Methodology Enhanced by our Design Pattern Library*.

Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. En *Educere*, vol. 6, núm. 19, pp. 289-296. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). Gamificación. En *Revista Edu Trends*. Monterrey, México. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09.EduTrendsGamificacion.pdf

Ordás, A. (2018). *Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración*. Barcelona: UOC.

Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. En

Educaçao e Pesquisa, volumen 44. Facultad de Educación. Universidad de São Paulo. https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/?format=pdf&lang=es

Troya-Morejón, I. E.; Muñoz-Morán, D. M. y Franco-Castro, A. A. (2022). El uso de la gamificación en la educación inclusiva superior en estudiantes con NEE. En *Revista Polo del Conocimiento*, volumen 7, nro. 10, pp. 2094-2111.

Viñas, M. (2022). *Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación*. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/article/view/7662/6789

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Escuela de negocios Wharton. Pensilvania, Estados Unidos.

Proyectos de estudiantes

Acosta, V.; Encabo, J. M., Escobar, S.; Goldar, L. Repossini, G. y Sueiro, L. (2021). *Sueño Sólido: una cartografía para despertar* [Presentación en Genially]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA). https://view.genial.ly/603f806d9df1630d9914dd70/interactive-content-sueno-solido-final

Baro, P. V.; Huertas, M. S.; Lobato, L.; Maguia, S.; Orúe, F. y Pardo, A. C. (2021). *¡Pregúntale a Robertito!* [Presentación en Genially]. (Fsoc-UBA) Universidad de Buenos Aires https://view.genial.ly/603a69309eba4d0d6444e927/interactive-content-juego-preguntale-a-robertito

Beccaria, J.; de Urquiza, C.; Medina, M. C.; Pirsic, N. y Serra, F. (2021). *Humanoides Sustentables* [Presentación en Genially]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA). https://view.genial.ly/603ec8ec2a30a10d1e267070/presentation-1-humanoides-sustentables

Benítez, M. de los A.; Link, J. y Vital, V. (2021). *ESI en la Historia: Mujeres Revolucionarias* [Presentación en Genially]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA). https://view.genial.ly/603830b20eb0670db5ee2123/interactive-content-

mujeres-de-la-historia

Fosatti, J.; Korn, D.; Oszust, W. B.; Parodi Flores, K. T. y Suarez, C. A. (2021). *Ataque al Museo de la Caricatura* [Presentación en Genially]. (Fsoc-UBA). Universidad de Buenos Aires (UBA). https://view.genial.ly/603951fca891e10db644dc7b/interactive-content-ataque-al-museo-de-la-caricatura

Ramírez, A. del C. (2021). *El cofre de Josefina Bonaparte* [Presentación en Genially]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA). https://view.genial.ly/604250e4e0277e0d2b767fb4/interactive-content-el-cofre-de-josefina

1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Tecnologías Educativas (Landau). Buenos Aires, Argentina. ↵
2. https://view.genial.ly/602d8e9df57cf40da7e9c1d8/game-breakout-gamificacion-comision-41 ↵

Parte 2.
Trabajar con la universidad desde la mirada de los museos

Laboratorio de Experiencias Educativas en el Museo de la Historia del Traje

Vicky Salías y Karina Solano[1]

Introducción

El Museo de la Historia del Traje (MHT o "el Traje") es el único organismo de la administración pública nacional argentina que tiene como temática a la indumentaria y los textiles y sus técnicas, herramientas, materias primas, diseños, usos, costumbres y contextos sociales.

Funciona en una pequeña casa del barrio de San Telmo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde guarda su patrimonio y realiza varias muestras temporales por año. El acervo del MHT está compuesto de unas 9 mil piezas, centradas fuertemente en la sociedad porteña de los siglos XIX y XX.

Amparado en su experticia en el mundo textil, se muestra como un constante generador de actividades gratuitas de formación. A la vez, cuenta con una biblioteca y a través de su equipo de profesionales brinda asesoramiento a investigadores, diseñadores y/o vestuaristas. También comparte su sede como espacio de interacción cultural para grupos militantes en favor de minorías y colectivos promotores de derechos civiles y humanos.

En su presentación ante instituciones educativas, el MHT se muestra como un "centro productor, difusor y concentrador de conocimientos e información en torno al traje" (MHT, 2020)[2] y es uno de los 26 museos nacionales administrados por el Estado a través

del Ministerio de Cultura de la Nación.

Su staff se compone de: una dirección con su equipo de coordinación y administración; un sector de conservación, documentación y registro de patrimonio siendo sus especialistas las únicas autorizadas a manipularlo; un área de restauración y recreación que se encarga del fichaje fotográfico de piezas y planimétrico o moldería; un área de museografía y diseño a cargo del desarrollo teórico, estético y práctico de exposiciones presenciales y virtuales; un área de investigación responsable del análisis, la descripción técnica, la catalogación y el encuadre histórico de las piezas del acervo; un área de programación que diseña las actividades y talleres del museo; un sector de educación que lleva la relación con las escuelas y realiza las visitas guiadas grupales de distintos colectivos; un área de fotografía que registra, cataloga, conserva y digitaliza unas 3 mil imágenes disponibles para consulta; una *biblioteca* donde se alojan más de 2000 volúmenes entre libros, catálogos, revistas, grabados y carpetas temáticas; un área de *prensa y comunicación* a cargo de la difusión de actividades, del contacto con el público y de las publicaciones en internet; y un área de *mantenimiento* responsable de las tareas de acondicionamiento del edificio.

En términos de equidad de género, el plantel guarda una relación de 4 a 1; es decir, que en el MHT trabajan 20 mujeres y 5 hombres. La perspectiva de género es un tema activo y sensible en los equipos. En su amplia mayoría, el plantel abraza el enfoque del Programa ESI y un tercio de los empleados utiliza el lenguaje inclusivo de forma cotidiana.

Las exposiciones del MHT

Parte de su colección rioplatense de principios de siglo XIX convierte al Traje en una de las salas que retratan los tiempos en que se gestó la Nación Argentina (1776-1820)[3]. Desde su apertura en 1972 y hasta 2017, las prendas características de la época de la Revolución de Mayo formaron parte de la exposición casi permanente del MHT. Al ser exhibidas por tiempos prolongados, fueron elementos determinantes en la relación del museo con la categoría que engloba esas temáticas sociales de ese tiempo.

Una de las primeras decisiones de la actual gestión fue la de

alejarse de esa identificación temática y crear un calendario de muestras temporarias, con el fin de “mover” la colección dentro del pequeño espacio de 100 metros cuadrados de salas. Esto permitió que por fin una mínima parte del acervo se exhibiera por primera vez desde su llegada al museo.

Dadas las escasas dimensiones del edificio, las prendas de la Revolución de Mayo tuvieron que ceder su espacio y luego de muchos años volver a la reserva. En su lugar se hicieron diversas muestras con diseñadores nacionales e internacionales que hablaban de una moda más cercana en tiempo y en costumbres a la sociedad contemporánea (Mary Tapia, Horace Lannes, Juana de Arco, Paco Jaumandreu, entre otros).

Levantar la muestra permanente de principios del siglo XIX evidenció un replanteo conceptual propuesto por el MHT: ¿de qué se habla en el mundo textil contemporáneo? ¿Quiénes son sus actores? ¿Cuáles son los conceptos representativos vigentes? ¿Qué sistemas de relaciones se evidencian hoy desde la indumentaria y el textil? ¿Son las mismas que hace 50 años? ¿De qué habla el MHT cuando habla de indumentaria?

Asumiendo estos interrogantes, a mediados del año 2020 la dirección comenzó a trabajar en la propuesta de un cambio de identidad. El disparador (entre otros) fue que la palabra “traje” ya no reflejaba lo que el museo quería comunicar. Relegado para ocasiones formales y/o festivas es cada vez menos frecuente ver personas vestidas con traje. También se propuso suprimir la palabra *Historia* para contrarrestar la tácita asociación que une a los museos con el pasado.

El cambio de identidad aún no se concretó. Aun así, el MHT continúa siendo un referente a la hora de hablar de la vestimenta del período revolucionario y elige preservar ese lazo con el público escolar, como se verá en los párrafos siguientes.

La propuesta educativa del MHT

Antes del 2020 el museo recibía visitas escolares todas las semanas, en especial de grupos de jardín o primaria y en menor medida de escuelas secundarias. En ese entonces, las redes sociales se usaban solo como espacios de difusión de actividades.

Durante los nueve meses de aislamiento preventivo por el COVID-19, la relación entre los museos y el público escolar quedó trunca. Con aulas y museos cerrados se suspendieron las visitas guiadas y se interrumpió el contacto entre salas, docentes y estudiantes.

Simultáneamente, nacieron nuevos públicos digitales con perfiles diversos. Las redes sociales se convirtieron en escenarios donde los museos debieron canalizar varias de sus funciones, entre ellas las de exhibir y educar.

En ese contexto, el área de educación del Traje comenzó un inédito y complejo proceso de producción de contenidos educativos para los niveles inicial, primario y medio. Fue la primera experiencia de exhibición del acervo y de elaboración de materiales didácticos para compartir a través de las redes sociales.

Se eligieron las efemérides patrias como tema central para restablecer el diálogo con la comunidad escolar. Se realizaron 4 series de posteos de Instagram, 2 cuadernillos y 2 cortos audiovisuales sobre diferentes temas vinculados con la independencia: la figura de Manuel Belgrano, las mujeres enroladas en el ejército de los Andes, la diversidad cultural de la colección en relación con las diversas comunidades migrantes de nuestro país y la moda en la Revolución de Mayo.

El material alcanzó una considerable visibilidad, generó nuevos seguidores y logró reentablar el vínculo con la comunidad educativa, debilitado por la pandemia. La digitalidad ofrecía ciertas ventajas por sobre la presencialidad, como la fácil alteración de la dimensión “tiempo”, la inclusión de otros lenguajes como emojis y filtros, el alcance geográfico, la inmediatez de las interacciones con el público. Sumado a eso, una narración cuidada, ilustraciones modernas, organizadores gráficos y una interesante perspectiva de género hicieron de las producciones del Traje un trabajo virtuoso. El proceso puede verse en las redes del museo y se condensa en la investigación “Museos, redes sociales y público escolar” (Solano, 2022).

En términos cuantitativos, después de la pandemia y gracias a estos y otros materiales, el Traje pasó de ser el tercer museo nacional menos visitado del país a ocupar el sexto lugar entre los más seguidos en redes sociales[4].

Desde una mirada cualitativa, la relación con el público escolar

estaba en la antesala de un hito. Meses después, cuando las escuelas volvieron a la presencialidad, el Traje, casi sin darse cuenta, ya había ingresado a las aulas a través de los materiales didácticos generados en pandemia, a puertas cerradas y sin visitantes. La relación entre el museo y las escuelas se independizaba de la presencialidad exclusiva y proponía un nuevo camino.

Museos y comunicación

La relación del Traje con el estudiante de nivel superior era y es diferente a lo narrado en el apartado anterior respecto de los niveles obligatorios del sistema educativo. Si se agrupan por su actividad principal, los estudiantes terciarios o universitarios encabezan el grupo de mayor asistencia al museo. Esta no es una característica que coincida con la de otras salas nacionales. Si en el promedio general la proporción es de 12 cada 100 visitantes, en el MHT el número asciende a 32, siendo el museo con mayor índice de asistentes que alcanzan el más alto nivel académico (Dirección Nacional de Museo del Ministerio de Cultura de la Nación, 2019).

Los temas que el Traje habitualmente comparte con esos públicos están bastante alejados de las efemérides patrias. Más bien rondan las diversas técnicas textiles del país y la región, o fomentan el diálogo del hilado con las artes, o promueven una mirada crítica de los cuerpos y la moda sobre el pasado y el presente. Todo esto se traduce en una agenda de actividades y acciones que, si bien son para el público en general, tienen como destinatario imaginario al estudiante o al graduado de carreras vinculadas al diseño, las artes y el universo textil, por sobre otras disciplinas.

Durante los nueve meses que duró el confinamiento a escala casi mundial, “el Traje” no generó ninguna acción destinada a la comunidad terciaria o universitaria. Recién a comienzos de 2021 se reactivó el vínculo con la academia, aunque no desde las facultades con afinidades temáticas como la FADU/UBA o la UNA.

El museo recibió una propuesta de la materia Tecnologías Educativas (cátedra Landau) de la orientación en procesos educativos de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Lo invitaban a sumarse como institución donde los estudiantes pudieran realizar el trabajo del campo del proyecto de extensión universitaria

MME 3019, Misión Museos Educativos (ver Cap. 2 en este mismo libro).

El objetivo era diseñar materiales didácticos para nuevos públicos escolares. Se inauguraba, sin haberlo planificado, un diálogo entre los universos de la museografía y la comunicación que paulatinamente se haría más visible y contundente.

Hasta ese momento, los materiales gráficos producidos por el área de educación del museo se habían estrenado como publicaciones de Instagram o como cuadernillos en PDF colgados en la web. Incluían actividades prácticas para hacer en clase o en casa: siluetas para pintar, muñecos para vestir, piezas básicas de moldería y filtros de Instagram. La interacción con los seguidores era mediante los comentarios y los "me gusta". Por su parte, los audiovisuales se habían subido a YouTube con los comentarios desactivados.

La propuesta *MME 3019* posicionaba al museo en una nueva forma de relación con el estudiante universitario. Ya no se trataba de ser un generador de contenidos o promotor de técnicas, asumiendo el rol de experto, de dador o como aval de especialistas. Ahora se trataba de ser capaz, o no, de abrirse a ser observado por una mirada semiprofesional de la comunicación institucional que aportara asesoramiento, sugerencias y seguramente dejara también varios interrogantes.

La experiencia se extendió durante el curso de verano y se repitió al año siguiente. En cada ciclo los equipos del Traje presentaron la institución y mostraron las formas de trabajo internas, basadas fuertemente en la investigación textil generada por sus propias áreas.

Basándose en los documentos de trabajo del MHT, los futuros profesionales de la comunicación encontraron en las fechas patrias un potencial para activar aún más el vínculo del museo con la comunidad educativa en escenarios digitales. Se eligió trabajar sobre la revisión de un contenido curricular específico, viciado de errores a lo largo de décadas por falta de rigor histórico.

Se propuso profundizar un mensaje que el museo ya venía dando: ¿qué prendas lucían las damas de 1810? ¿Por qué se vestían con esas prendas y no con otras? No llevaban miriñaques ni grandes peinetones como sugieren algunos textos y revistas escolares que colaboran en instalar el error en el imaginario colectivo. Por el contrario, las partidarias de la revolución lucían telas livianas inspiradas en lánguidas túnicas griegas diseñadas en un modelo conocido como el

vestido imperio, impuesto como tendencia por Josefina Bonaparte.

Los equipos de *Misión Museos* adoptaron ese contenido curricular como eje de las piezas a diseñar, que buscarían rebatir un estereotipo sostenido a lo largo del tiempo. Era una forma de interpelar al sistema educativo con un saber validado por el museo, promoviendo que el Traje profundice el diálogo con el universo escolar mediante la inclusión de nuevas tecnologías.

Se diseñaron seis propuestas de materiales digitales sobre el vestido imperio: *Vestidas de Revolución* ; *Mujeres de la historia* ; *Dolores Remedios, de vestidos e independencias* : *Otra historia, el mismo vestido: Marea imperial* ; *El cofre de Josefina* y *Volver al vestido* .

Como en toda propuesta educativa, esos contenidos digitales se estructuraron bajo un propósito claro, un objetivo potencialmente alcanzable y una planificación que guio los pasos hacia la búsqueda de aprendizajes significativos.

Todos los diseños proponían un mayor compromiso con los recursos tecnológicos que el experimentado por el MHT hasta el momento. Incluyeron cuentos, ilustraciones, animaciones, interactividad, códigos QR, videos incrustados, juego (trivias, de pistas, quizz, verdadero o falso, encuentra el error, etc.), infografías, cronologías animadas, avatares de personal del museo y enlaces a redes sociales y a plataformas de creación de contenidos (en especial Genially, Wordwall y YouTube).

Los trabajos realizados le dejaron al Traje varias ideas inspiradoras para futuras producciones, enriqueciendo y fortaleciendo comunicacionalmente su rol como portador del saber frente a los contenidos de la currícula educativa.

Luego de la experiencia MME 3019, en un proceso sin apuros ni precipitaciones, el Traje publicó dos años más tarde sus primeras propuestas de gamificación: una trivia destinada al público adulto para las muestras “Quién es quién” y una sopa de letras para niños acompañando la exposición “Casa Jaumandreu”, ambas realizadas en una plataforma paga de prediseños de gamificación.

Tal vez el aporte más trascendente que dejó *Misión Museos Educativos* superó la cuestión técnica. Abrió conciencia acerca del nuevo escenario intangible que lentamente crece y cobra vida en la era digital; esa nueva dimensión donde se cruzan e interrelacionan la educación, la acción cultural de los museos y la tecnología; cada una

con sus propios intereses, algunos comunes y otros en contraposición.

Se habilitaba una primera experiencia de trabajo conjunto entre los museos y la comunicación basada en materiales digitales orientados a acompañar procesos educativos: dos mundos que indefectiblemente van a unirse ante una nueva museografía de las redes sociales, que nace ya descubriendo la necesidad de pedagogizar la tecnología.

Bibliografía

Dirección Nacional de Museos (2018). *Identidad y gestión de las áreas educativas de museos.* Ministerio de Cultura, Ciencia y Técnica de la Nación.

Dirección Nacional de Museos (2019). *¿Quiénes nos visitan?* Ministerio de Cultura de la Nación.

Dirección Nacional de Museos (2020). *Museos nacionales y públicos digitales.* Ministerio de Cultura de la Nación.

Solano, K. (2022). *Museos, redes sociales y público escolar. Crónicas de un pasaje a la virtualidad durante la pandemia en el Museo del Traje.* Tesina de grado. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

1. Museo de la Historia del Traje.
2. Extracto del documento digital de presentación del MHT para el Laboratorio de Experiencias educativas, Universidad y Museos, UNIMU, en el marco de la cursada de verano de 2021 de la materia Tecnologías Educativas de la carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
3. Las salas nacionales que representan la gesta independentista son: el Museo Histórico Nacional del Cabildo de Buenos Aires y de la Revolución de Mayo, el Museo Histórico Nacional, el Museo Histórico Sarmiento, el Complejo Histórico Cultural “Manzana de las Luces”, el Museo Casa Histórica de la Independencia, la Estancia de Jesús María y Museo Jesuítico Nacional, el Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, el Museo y Biblioteca Casa Natal de Sarmiento, el Museo y Biblioteca Casa del Acuerdo de San Nicolás, y el Palacio San José y Museo y Monumento Nacional Justo José de Urquiza.
4. Los museos nacionales con más seguidores al 2021 eran: el Museo Nacional de Arte Decorativo (182.187), el Palacio Nacional de las Artes (116.610), el Museo Malvinas (115.968), el Museo Histórico Nacional (84.008), la Manzana de las Luces (64.062 y el Museo de la Historia del Traje (50.967 seguidores).

Recuperación del lugar de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en el CHCML a partir del patrimonio afectivo e intangible

Gustavo Blázquez y Florencia Terzano[1]

Introducción

Durante 2020, el aislamiento por COVID-19 obligó a muchas personas a transitar la cotidianeidad a través de una pantalla. Gran parte de los contactos con el exterior de nuestros hogares se vieron reducidos a cero. El mundo, tal como lo conocíamos, devino otro; y los museos también. Primero conmocionadas, nuestras instituciones se encontraron luego con la misión de traducir la programación y diseñar acciones en el espacio virtual. Si adelantamos las conclusiones de esta experiencia única en la historia de la humanidad, diríamos que, como efecto positivo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), nuestras propuestas se volvieron más virales y federales.

El Nuevo Museo Público es un ejemplo de ello. Este museo virtual, que se puede recorrer a partir de acceder a un link en la web del CHCML[2], presenta exposiciones destinadas a reflexionar sobre el carácter histórico de los sentimientos y las emociones, y reivindica las prácticas museales que giran en torno a los patrimonios afectivos. Su nombre cita al primer museo argentino que, como no podía ser de otra manera, funcionó en la Manzana de las Luces y que, con las décadas, se transformó en el Museo de Ciencias Naturales, hoy conocido como "Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia" (Perazzi, 2008).

A mediados del 2021 iniciamos un vínculo con estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN-UBA) que cursaron en la Manzana de las Luces durante la década de 1960. En principio, el contacto con ellos fue totalmente virtual debido al ASPO. Luego, cuando el museo, poco a poco y a borbotones, abrió sus puertas, la comunicación se hizo presencial. Llegaron los saludos a la distancia, los "puñitos", barbijos, palabras y miradas profundas. Gracias a la buena predisposición y hospitalidad de esos y esas estudiantes, iniciamos un trabajo etnográfico sobre sus experiencias de vida estudiantil, y también sobre los avatares de la vida, que trasladamos, por primera vez, a las muestras virtuales propuestas por el Nuevo Museo Público.

En medio de esta curaduría etnográfica que encaramos desde el CHCML iniciamos la primera experiencia de extensión universitaria junto a estudiantes FSOC-UBA. A esta aventura, se sumó el programa "Generación Museos" dependiente de la Secretaría de Patrimonio Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación, que tiene por objeto acercar a los estudiantes de educación secundaria de sectores populares a los museos nacionales a través del trabajo con los centros de estudiantes. En el contexto de este programa, el CHCML se propone como un espacio idóneo para repensar la organización estudiantil a partir de la experiencia de la generación de exalumnos y alumnas de la FCEN, que nos acompañaron en las visitas de los centros de estudiantes entrando en diálogo directo con ellos.

La intención de este capítulo es dar cuenta de la experiencia de construcción de patrimonio afectivo e intangible generado para restituir el lugar de los y las estudiantes de la UBA en el CHCML. Con esta voluntad presentamos a los actores que participaron en esta coreografía que reunió a un museo, su área de educación y la Universidad de Buenos Aires.

El museo. Junta de temporalidades

El CHCML es una construcción de más de 300 años de historia que incluye parte de las edificaciones más antiguas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se encuentra emplazado en el centro histórico de la Ciudad a metros del Cabildo y de la Casa de Gobierno. Entre sus paredes y patios se vivieron episodios fundamentales de la

historia argentina y latinoamericana. Las primeras edificaciones, que datan de 1686, fueron diseñadas por sacerdotes jesuitas y erigidas por indígenas y personas afrodescendientes esclavizadas. A partir de 1810 se fundaron las primeras instituciones republicanas, entre ellas el primer Museo, Biblioteca, Archivo, el Banco de la Provincia de Buenos Aires, la Junta de Representantes y la Universidad de Buenos Aires, que funcionó aquí por 150 años hasta la Noche de los Bastones Largos, en 1966[3](Ramos, 2023).

Luego de ese violento episodio, entre 1971 y 1972, las edificaciones relacionadas con la UBA fueron demolidas por no ser consideradas "históricas" y la memoria de la presencia universitaria en la Manzana de las Luces comenzó a diluirse en privilegio de la herencia colonial.

En 2013 "la Manzana" se transformó en Museo Nacional con el nombre de Complejo Histórico Cultural "Manzana de las Luces", dando fin a los diferentes usos que había tenido en las últimas décadas, más relacionados con la industria turística. Hoy es un testimonio de la diversidad cultural y educativa de la Argentina, y un museo que propone construir un espacio de intersección, de superposición, de palimpsesto, de las diferentes temporalidades enredadas en sus históricas paredes y patios.

En el periodo 2020-2023 se inició una puesta en valor edilicia y simbólica, orientada a repensar el museo, recuperar su patrimonio material e inmaterial y escribir una *historia a contrapelo* de la Historia oficial y hegemónica que interrogue lo dicho y escrito sobre la institución hasta el momento. Con este gesto se pretendió dar cuerpo a espacios, sujetos, prácticas y afectos borroneados por cierta historia oficial.

El área de educación. Museo y potencial pedagógico

Los museos suelen tener un área denominada "Educación" que usualmente ofrece actividades segmentadas por franja etaria, asignatura escolar, relación filial, o, en los mejores casos, por comunidad específica. En nuestro caso, el CHCML se piensa y construye como un dispositivo pedagógico-educativo en sí. No hay un área específica que "educa", sino que todo el museo es un espacio que invita a los públicos que lo recorren y habitan a ser atravesados y

atravesadas por este lugar físico y simbólico de nuestra historia. El museo acciona y propone entornos situados en el presente capaces de generar interpretaciones disruptivas y otros sentidos de aquello que consideramos patrimonio material e inmaterial.

Nuestras propuestas, como ser programas, exhibiciones, activaciones, entre otras actividades culturales, buscan alejarse de prácticas instrumentales dirigidas a públicos segmentados según variables etarias. Diseñamos actividades y programas intergeneracionales. También trabajamos *con* comunidades específicas y no *para* o *por* esas comunidades. En ese sentido, nuestra voluntad es ofrecer una experiencia espacial, que los públicos puedan habitar y disfrutar, es decir, proponemos apropiarse del museo, ocuparlo y construir patrimonios de manera colectiva.

La Universidad de Buenos Aires en la Manzana de las Luces. Monumento histórico inmaterial

La Universidad de Buenos Aires está ontológicamente ligada a la Manzana de las Luces. Se fundó en 1821 y funcionó hasta 1971 en nuestro edificio. Su historia nace aquí, y es de los datos menos conocidos por nuestros públicos. El lugar que antes ocupaba la Universidad actualmente es un hueco vacío. Por ello, la idea de iniciar esta colaboración con las y los estudiantes de FSOC y los centros de estudiantes de Generación Museos es precisamente recuperar los orígenes y la historia de dicha institución y hacerla latir entre estas generaciones.

Uno de los ejes relevantes del trabajo patrimonial del CHCML en la actualidad es el vinculado con el lugar de la Universidad de Buenos en el pasado y en el presente. Cuando se recorren las instalaciones se observa una especie de hueco de los que quedan cuando una edificación es demolida donde se pueden adivinar sus usos por las cicatrices o huellas que la antigua construcción ha dejado en las paredes. Este particular sitio responde al lugar que anteriormente ocupaba el último edificio construido por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN).

Imagen 1. Patio Central. Antiguo edificio de la Facultad, 1924

Fuente: Biblioteca digital Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Imagen 2. Fotografía actual del antiguo patio de la Facultad de Exactas, 2019

Autoría de Florencia Terzano.

Tal como dijimos anteriormente, en el marco del programa de extensión universitaria de FSOC-UBA se inició esta colaboración entre CHCML y la cátedra Tecnologías Educativas de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Las problemáticas abordadas junto a las y los estudiantes se centraron en los modos de visibilización del patrimonio material e inmaterial y en la construcción colectiva de patrimonio relativo a la historia reciente y a los vínculos afectivos que supone. Los contenidos se basaron en la vida y organización

estudiantil a través de la historia de los y las estudiantes de la FCEN en la época previa a La Noche de los Bastones Largos, cuando la UBA aún se alojaba en este edificio. Como trabajo práctico final de la materia, los y las estudiantes realizaron objetos tecno-pedagógicos a partir de material de archivo del CHCML con la premisa de integrar el lenguaje de los nuevos medios de comunicación a la educación patrimonial. Las producciones abarcaron desde podcast, videos y recorridos virtuales hasta infografías e imágenes sonoras. Con esta actividad, la UBA se hizo nuevamente presente en la Manzana de las Luces.

El patrimonio se cuida y resguarda, pero también se construye, se activa, se escribe e inscribe; el patrimonio se reinventa, se recrea y se reescribe. El trabajo con los estudiantes de FSOC hizo realidad esta consigna. Con la cátedra de Tecnologías Educativas se procedió a reconstruir, a través de relatos orales, las memorias espaciales y afectivas de los edificios derrumbados. También, mediante la elaboración de materiales didácticos sobre ese patrimonio, evocamos recuerdos de los acampantes de la generación del 60 y de la historia de FCEN en Manzana de las Luces.

Como museo, esta práctica nos resultó sumamente interesante: pudimos trazar puentes entre tiempos y generaciones, es decir, creamos una especie de junta de temporalidades con los estudiantes y trabajamos de manera conjunta las memorias individuales y colectivas del patrimonio afectivo. En ese sentido, otro aspecto que destacamos fue la posibilidad de explorar la institución museal como espacio de construcción comunitaria en el ámbito de la educación formal y construir así patrimonio de manera colectiva. Nos gusta pensar esta experiencia como una retroalimentación entre ambas instituciones: la UBA habita la Manzana de las Luces y la UBA (de aquella época) también está en Sociales.

Reflexiones finales

Estas experiencias de curaduría junto a comunidades de estudiantes, de trabajo con el programa Generación Museos, de intercambio y sinergia con la cátedra de Tecnologías Educativas, nos permitieron observar cómo las acciones de colaboración con comunidades, educativas o no, generan condiciones de posibilidad para salir de la

lógica verticalista que mantienen los museos en relación con sus patrimonios y sus “públicos”. Desde el CHCML resaltamos la necesidad de promover este tipo de prácticas que invitan a pensar y construir patrimonios de forma colectiva; y a interrogarlos. En estos cruces entre museo y comunidades educativas, el patrimonio es algo que late, que se cuenta y se reinventa a medida que dichos actores lo atraviesan y le dan forma. En ese sentido, incorporar a FSOC implica recrear el patrimonio material e inmaterial. En 1971, FSOC no existía. Y que hoy pueda participar de esta experiencia permite pensar el patrimonio como una práctica situada que involucra a los sujetos y objetos, y articula el pasado con el presente, es decir, frente a la destrucción del patrimonio de la UBA, situado en Manzana de las Luces se teje una reconstrucción: FSOC como algo inexistente y Generación Museos como espacio de recreación de los centros de estudiantes en la actualidad. Nos queda pensar, entonces, ¿cómo se llena ese “vacío” con esta actividad de colaboración?

Como dijimos anteriormente, esta colaboración se inició en un contexto pandémico. Uno de los grandes desafíos que tuvimos que afrontar en ese momento fue transmitir el patrimonio de manera virtual. No obstante, como ventaja destacamos que el hecho de poder acceder a los contenidos de manera virtual los hizo más accesibles y federales. Esto, que en un principio se presentaba como una incapacidad, dio solución a una problemática histórica, ya que los museos se sitúan en su mayoría en Buenos Aires, dejando en desventaja al resto de las provincias y al museo mismo. Teniendo en cuenta sobre todo a los museos nacionales CHCML, cuyo patrimonio pertenece a la totalidad de las argentinas y los argentinos.

En estos intercambios de saberes y sentires que soñamos que sucediera en un museo nacional germinó la voluntad de comunicar y de (re) construir patrimonios culturales de manera colectiva, horizontal y transgeneracional.

Bibliografía

Perazzi, P. (2008). “Derroteros de una institución científica fundacional: el Museo público de Buenos Aires, 1812-1911”. En *Runa,* vol. 29, pp. 187-206. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ramos, V. (2023). *La Universidad en la Manzana de las Luces.* Eudeba.

Buenos Aires.

1. Complejo Histórico Cultural “Manzana de las Luces” (CHCML).
2. https://linktr.ee/ManzanadelasLuces
3. Se conoce como “Noche de los bastones largos” al ingreso violento de las fuerzas policiales en algunas facultades de la UBA con el fin de reprimir a estudiantes y docentes que defendían la autonomía universitaria frente a las políticas del gobierno dictatorial del momento. Esta represión durante la noche del 29 de julio de 1966 generó la renuncia de equipos docentes y el inicio de la llamada “fuga de cerebros”.

Procesos y semillas: una vinculación entre museo y universidad

Max Pérez Fallik[1]

Introducción

> Si quieren un museo expandido, explotando hacia la ciudad, un museo que tenga redes y que tenga también tentáculos y que se abra a todo el mundo para empezar futuros cercanos, primero: deroguen el sistema escolar íntegro, las universidades podrían cambiar para ser un sistema mucho mayor. Segundo: consagren a la imaginación como la reina de esta época y formen a cada uno que tengan cerca en la creatividad de seleccionar y de combinarlo todo, y de recombinarlo todo.
>
> Chiqui González, 2016

Con esta provocación, Chiqui González comenzaba a cerrar su conferencia en el III Congreso Internacional Los Museos en la Educación, en el Museo Nacional Thyssen Bornemisza. ¿Por qué, para aspirar a un museo reticular o tentacular, debemos replantear el sistema escolar y universitario y abrazar la imaginación como vector de una formación contagiosa? ¿Qué hay en *lo escolar* o *lo universitario*, en tanto educación sistémica, que condiciona la porosidad de los museos?

Quienes apuntamos a un museo abierto; quienes educamos, mediamos, investigamos, trabajamos, escribimos y militamos, un museo vinculado y vinculante, constructor de diálogos y sentidos, sabemos que la invitación de Chiqui González es a que la creatividad y la imaginación florezcan allí donde escuelas y museos, universidades y

museos, se encuentran (o pueden encontrarse), puenteando sus respectivos y consabidos vicios. Nos dice Luis Camnitzer: la vida es un salame.

> El mundo universitario vive en rebanadas disciplinarias, los museos viven en otras en las cuales la curaduría opera separada de la educación, y ambos sistemas (Universidades y Museos) tienden a ignorar el bien común de algo que estadísticamente se categoriza como 'público general'. (Camnitzer, 2020, p. 19)

Este libro visibiliza, de alguna manera, uno de los tantos intentos de construir una vinculación entre museos y universidades, con la particularidad de no centrarse en una experiencia focalizada en la construcción de conocimiento (el museo y sus prácticas en tanto objeto de estudio) o en la segmentación de un público destino ("estudiantes universitarios"), sino en la elaboración de materiales didácticos para un segundo público: el escolar. Sentar las bases de una praxis pedagógica compartida en un contexto de formación de grado. Pensar los espacios de trabajo con públicos en museos como constitutivamente multidisciplinarios, permeables, abiertos y porosos.

Comentaré brevemente aquí la experiencia de articulación entre las áreas de Educación de dos museos de arte de la Ciudad de Buenos Aires y la materia Tecnologías Educativas de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. Este vínculo, cristalizado en el 2023, fue fruto de la invitación de Mariana Landau; invitación difícil de rechazar debido a una triple interpelación desde la afectividad, el interés disciplinario y la praxis pedagógica: en tanto egresado de esa casa de estudios, habitante de los cruces y tangentes entre la educación y la comunicación, y educador convencido en la potencia de la experiencia conjunta, allí donde lo dispar se hace par, aunque sea de manera fragmentaria o temporal.

Por una doble pertenencia institucional, fue posible realizar un acercamiento simultáneo desde dos museos. En tanto coordinador de educación del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) y miembro del Museo Kosice (Fundación Kosice), tuve la oportunidad de presentar dos espacios diferentes, con el objetivo de que los estudiantes se acerquen tanto a su patrimonio como, más específicamente, a la relación con su público y programas educativos.

En el contexto de un proyecto de extensión universitaria de la asignatura (perteneciente a la orientación de Comunicación y Procesos Educativos) se invitó a los estudiantes a desarrollar un material didáctico abierto digital (MDA) para cualquiera de los dos museos, de acuerdo a objetivos y públicos destino diferenciados.

Contexto institucional

Tanto el Museo Kosice como el MALBA son museos de arte, de gestión privada y sin fines de lucro. Tienen, sin embargo, diferencias institucionales significativas.

Por un lado, el MALBA fue fundado en septiembre de 2001 por el empresario argentino Eduardo Costantini con el objetivo de coleccionar, preservar, estudiar y difundir el arte latinoamericano desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Conserva y exhibe piezas de los principales artistas modernos y contemporáneos de América Latina. Costantini comenzó a coleccionar arte desde finales de la década del 60 y posteriormente perfiló su colección hacia las piezas más importantes e históricas de arte latinoamericano. En 1996, su colección se presentó públicamente en conjunto por primera vez en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y, cinco años más tarde, conformó la donación inicial de más de 200 piezas que dieron comienzo a la colección permanente del MALBA que hoy incluye más de 700 obras de artistas argentinos y latinoamericanos.

El crecimiento de su colección, el asentamiento de su organización institucional, el ingreso del museo al mapa cultural internacional y, sobre todo, la dimensión pública de sus objetivos y misión decantaron en que sea hoy una institución artística de referencia en Buenos Aires. Cuenta con diversos programas de largo desarrollo y afluente convocatoria, entre los que se encuentran las áreas de Educación, Cine, Literatura, Publicaciones y Programas públicos. Educación, particularmente, incluye programas para públicos diversos: instituciones educativas de todos los niveles, organizaciones sociocomunitarias, personas adultas mayores, personas con diversidad funcional, familias, *etc.*

Para la realización del MDA, según la consigna de la cátedra, se sugirió una selección de tres temáticas presentes en la exhibición *Tercer Ojo*: Educación Sexual Integral en el arte (selección de obras del

núcleo “Transformar el cuerpo”), transformaciones sociales y políticas (selección de obras del núcleo “Transformar lo social”) o la construcción de identidades nacionales (selección de obras de “Habitantes vernáculos” y “Habitantes afrodescendientes”). La población destinataria sugerida fueron estudiantes de nivel secundario que visitan el MALBA de forma autónoma e independiente con sus docentes, sin participar de los programas con educadores del museo.

Por otro, la Fundación Kosice es una institución autogestionada y autofinanciada, dedicada a preservar y difundir en Argentina y en el mundo la obra de Gyula Kosice (1924-2016), un artista, pintor, escultor, poeta y teórico argentino, precursor del arte cinético y de la conjunción del arte, la ciencia y la tecnología. A lo largo de sus más de 70 años de trayectoria, Kosice tuvo una producción fructífera que gradualmente fue siendo incorporada a colecciones públicas y privadas. Precisamente, a principios del siglo XXI, y con el objetivo de evitar la creciente dispersión geográfica de su obra y contar con un espacio de exhibición permanente, comenzó a acondicionar su taller situado en el barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires. Creado y curado por el mismo artista, el Museo Kosice hoy alberga más de 200 obras históricas y contemporáneas en exhibición permanente.

Tras el fallecimiento de Kosice en el 2016, su familia continuó gestionando el Museo bajo la figura de una Fundación (de reconocimiento oficial en 2019) que dio continuidad a las tareas de difusión, conservación, investigación y educación. Desde el 2007, el Museo Kosice comenzó a articular con instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense y desarrolló un programa de visitas escolares que, en el 2019, llegó a recibir más de 10.000 estudiantes.

Si bien el museo tiene una rica vinculación comunitaria, particularmente dinámica con público docente y escolar, adolece de estar muy circunscrita a su región, principalmente Ciudad de Buenos Aires y jurisdicciones aledañas. Con el objetivo de ofrecer propuestas de alcance federal, para la realización del MDA se propuso un público destino de estudiantes de nivel secundario fuera de su esfera de influencia, que no pueden visitar el museo de forma presencial debido a la distancia de traslado.

Educación y comunicación digital en museos

El corazón de la propuesta formativa es, como se ve, el desarrollo acompañado de un producto educativo-comunicativo digital, diseñado para ser utilizado como recurso didáctico en el contexto de una actividad escolar. Con la particularidad, además, de estar enmarcado en dos museos con colecciones artísticas. Esto no es anecdótico: el arte, sabemos, no se reduce a la expresión estética. Es un modo de experiencia humana y desempeña funciones cognitivas concretas; es una manera de conocer el mundo que permite su apreciación sensible (Akoschky, 2002; Arnheim, 1996; Eisner, 2006; Entel, 2008). Los lenguajes artísticos importan aquí por su capacidad de expresión de ideas y sentires, de transmitir conceptos y visiones, de ofrecer cosmogonías, de vehiculizar opiniones y saberes. Por supuesto, también, y no menos importante, por su núcleo lúdico.

Ni el MALBA ni el Museo Kosice, sin embargo, tienen hoy una curaduría educativa en sentido estricto (Alderoqui, 2017, p. 96), siendo una deuda pedagógica que conlleva tantos desafíos en la práctica educativa en ambos museos como, puntualmente, una mayor complejidad para que los estudiantes pudiesen imaginar MDA para escuelas secundarias.

Si bien en Argentina no abundan estudios sistemáticos sobre la articulación entre museos e instituciones educativas (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Llamazares, 2018; García Martínez, 2020), es indudable que los museos de arte habilitan y estimulan la diversificación de miradas, y son espacios propicios “para crear situaciones comunicativas y socializadoras” (Soto González, 2015, p. 64) que los educadores museales pueden motorizar. Y cuando hablamos de comunicación, la entendemos aquí en sentido amplio, no reducida a un departamento institucional, redes sociales, diseño o prensa. Ya Hooper-Greenhill (2000) había afirmado que el museo comunicador es aquel capaz de establecer un diálogo abierto con los visitantes (citado en Fernández-Hernández, Vacas Guerrero y García Muiña, 2021). O, al decir de Díaz Balerdi (2008) en el museo “se conserva para comunicar, se investiga para comunicar, se exhibe para comunicar, se diseñan programas didácticos para comunicar y se realizan actividades paralelas para comunicar” (p. 137).

Sin embargo, el mismo Hooper-Greenhill había señalado en 1995 que los museos estuvieron históricamente poco presentes en los estudios de comunicación y discursos. Hoy es inevitable concebirlos

como constructores de discurso, productores de mensajes y creadores de diversos *media*, no solo al aislar un objeto de su existencia primaria y generar un objeto nuevo, museístico, sino efectivamente seleccionando, editando, diseñando, encargando y escribiendo una multiplicidad de productos comunicacionales (Kidd, 2014).

Algunos de esos productos son educativos, y una buena parte son digitales. La reflexión sobre el desarrollo de recursos, materiales o actividades educativas digitales (virtuales o presenciales) en museos se potenció, no sorpresivamente, durante y luego de la pandemia del COVID-19. En los últimos, y particularmente en el contexto español, se profundizaron los esfuerzos por analizar la calidad de materiales didácticos digitales, buscando un acuerdo sobre criterios de análisis y elaboración[2] (Fernández-Pampillón Cesteros, Domínguez Romero y Armas Ranero, 2012; Cepeda Romero, Gallardo Fernández y Rodríguez Rodríguez, 2017) y de estrategias digitales en museos (Rodà, 2015; Villaespesa, 2018; Dirección Nacional de Gestión Patrimonial, 2020). Al momento de redactar este texto, sin ir más lejos, el Observatorio Iberoamericano de Museos se encuentra preparando una guía de recomendaciones para apoyar a los museos en el diseño y evaluación de actividades virtuales.

Internet y la cultura digital han cambiado la forma de crear, producir, distribuir y consumir cultura y atraviesan todos los roles profesionales de los museos. La cultura digital no solo permite a los museos una nueva manera de vincularse con el público, sino que incluso atraviesa la relación cara a cara entre visitantes y obras, ya sea a través de dispositivos museográficos digitales o bien nuevos modos de vinculación con la obra de arte mediados por la tecnología (*selfies*, redes sociales, etc.). Es por eso que múltiples especialistas señalan la necesidad de que los museos proyecten una estrategia digital integral (Rodà, 2015), lo cual es particularmente complejo para museos pequeños y medianos de América Latina que no suelen tener personal especializado en materias digitales (Área de Estudios Subdirección Nacional de Museos, 2020).

Hemos dado cuenta de los contextos institucionales y el “producto” final esperado de la articulación, que se desprendió de una consigna de trabajo universitario. Sin embargo, la riqueza de la experiencia no residió en los productos (o en los objetivos de aprendizaje, para tal caso) sino en los procesos y las semillas

durmientes que habitan en su interior. Gérmenes que, con suficientes nutrientes y riego mantenido en el tiempo, pueden colaborar en la construcción de nuevas formas de pensar la relación entre museos e instituciones educativas.

La experiencia en diálogo

El primer acercamiento con los estudiantes fue un conocerse. "Conocer" en tanto "conocer juntos", interpretación caprichosa de *cognoscere*. No solo momento de encuentro, sino de plantear las bases para la generación de otros sentidos y otras interpretaciones, lo que en un contexto de educación en museos llamamos mediación participativa (Alderoqui y Ricardes, 2021). Y si bien esto se vio parcialmente limitado por el corset de una consigna concreta, al mismo tiempo estimuló la interiorización, selección y lectura no solo de las obras, sino también de prácticas pedagógicas que pudiesen enmarcarlas.

Por eso, el desafío desde los museos fue doble: ni completamente mediación participativa ni formación de mediadores; más bien nos paramos como facilitadores o habilitadores de la construcción de un terreno común para que los estudiantes puedan posicionarse no solo como tecnólogos educativos, sino como mediadores virtuales de las obras.

Por otro lado, tenemos a cuestas la tracción de los imaginarios sociales sobre los museos y sobre el arte. Luego de conocernos con el grupo de estudiantes, surgió el primer escollo del propio reconocimiento como personas "poco conocedoras de arte" y de no frecuentar museos. La apuesta entonces fue a desligarse de la concepción enciclopedista de la educación en museos, reconociendo las colecciones como pretextos (pretextos), como puentes de diálogo que valoran la diversidad de interpretaciones del también diverso público, más allá de los aspectos históricos o materiales concretos de las obras (Chiovatto, 2020).

A partir de eso, y luego de pensar algunas claves de lectura y construir posibles recortes temáticos que puedan resultar de interés para docentes de asignaturas vinculadas, de alguna manera, con el área de comunicación social, comenzó el trabajo propio de los estudiantes. Dos grupos eligieron el Museo Kosice y otros dos el

MALBA y, en función del público destino (estudiantes y docentes de nivel secundario), trazaron posibles vinculaciones con diseños curriculares vigentes.

En el primer caso, un grupo seleccionó la Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral (EAI) partiendo del uso del agua por parte de Gyula Kosice, y otro tomó al artista en tanto "contenido" centrándose principalmente en su obra La Ciudad Hidroespacial. En el segundo caso, un grupo tomó a La Gran Tentación, de Antonio Berni (perteneciente a la colección del MALBA) como disparador para realizar un juego digital sobre estructura y condicionantes socioeconómicos, y otro se centró en el Parakultural y el Centro Cultural Rojas (partiendo de las obras de Marcia Schvartz, Jorge Gumier Maier y Feliciano Centurión) desde una perspectiva transversal de Educación Sexual Integral (ESI).

Isabel Vasen (elle) perteneció a este último grupo cuyos integrantes, en su mayoría, tenían interés y conocimientos previos en la temática. En el caso de Isabel, puntualmente, conforma su campo de investigación vinculado con estudios feministas y teoría *queer*. De alguna manera, Isabel identificó allí mismo el principal desafío de la propuesta: "poner todos los conocimientos previos en el diseño de un material de circulación masiva, no endogámico" (Vasen, comunicación personal, 13 de abril de 2023). Es decir: elaborar un material para un público no especializado, teniendo el *habitus* universitario de redactar largos y complejos textos académicos a ser leídos, usualmente, por colegas o especialistas.

Aquí se evidencia uno de los límites de la experiencia: el tiempo. La articulación se realizó durante el verano, fuera del ciclo lectivo, por lo que no existió la posibilidad de realizar un estudio sobre usos, intereses, apropiaciones, opiniones y lecturas del público destino del MDA. Esta imposibilidad de acercarse, observarse e interactuar con el público previo al diseño del material, así como la falta de investigación sobre su uso real y efectivo en contextos educativos durante y tras la finalización de su diseño, se hicieron visibles en los productos finales. En su mayor parte, fueron materiales pensados casi como secuencias didácticas completas, más bien cerradas, donde el rol docente tendió a desdibujarse. El abordaje del contenido, por otra parte, fue en general complejo para un público de nivel secundario. Sin embargo, en todos los casos, este contenido y las propuestas

didácticas partieron de las lecturas propias sobre las obras y los artistas. Este cruce entre los conocimientos previos (disciplinares o pedagógicos) y la novedad de trabajar con lenguajes artísticos resultó, tal vez, lo más interesante.

Isabel, por ejemplo, destacó que en el relato de la historia social y política de las luchas por los derechos de las diversidades sexuales no suelen incluirse fenómenos culturales alternativos o arte *under*. Las obras del MALBA fueron una puerta para investigar sobre la figura de Batato Barea, el Parakultural o los artistas nucleados en el Centro Cultural Rojas. Para Isabel, lo más rico de la experiencia fue precisamente esta nueva mirada sobre un momento histórico del país, otra perspectiva sobre el lugar de las disidencias sexuales en los 80 o 90: "no era todo sufrimiento".

A pesar de contar con un margen de tiempo relativamente reducido, tuvimos la oportunidad de reunirnos con todos los grupos un número de veces para acompañar el proceso de elaboración de los MDA, en todo momento guiados por el equipo docente. Este fue el aspecto que Isabel consideró más útil: las tutorías y seguimientos. De hecho, el momento más germinal fue el pasaje entre la pre-entrega y la entrega final: la consolidación de semanas de interiorización y exploración. Allí se hicieron visibles, por ejemplo, la primacía del juego como disparador de actividades, el frecuente llamamiento a participar desde redes sociales y la particular manera en que los estudiantes propusieron mediar entre las obras y el público destino con herramientas digitales.

¿Qué nos dice que allí donde termina la experiencia comienza a asomarse lo más interesante del diálogo? Vuelvo a Isabel: considera que le hubiera gustado poder indagar con más detenimiento el criterio curatorial (y no solo los contextos sociales y culturales en los que las obras se insertaron) o acercarse más al funcionamiento del museo y establecer un nexo con otras áreas[3]. Y así como el imprescindible contacto con el público destino, o la mayor profundización con los contenidos, o aun una resolución técnica, estética y discursiva más cuidada de los MDA, para todo eso es necesaria la exploración y la profundización de los vínculos, con tiempo. Vínculos entre museo y universidad; entre sus educadores, visitantes, docentes y estudiantes. Entre campos de conocimiento dispares, entre intereses contrapuestos y sensibilidades diferenciadas.

De procesos y semillas

Creo que la importancia de este libro radica en la muy necesaria reflexión sobre la práctica. Reflexión que debe ser compartida y procesual, y por eso agradezco la gentileza de Isabel de permitirme realizarle una entrevista.

Como dice Florencia González de Langarica (2022), la gestión educativa en museos implica habitar la tensión entre lo emergente, lo urgente y lo relevante. Dar lugar a chispazos de diálogo, a momentos de encuentro no planificados pero bienvenidos. Plantar semillas sin ahogarse en la corriente, esa misma que se lleva los nutrientes y nos impide germinar lo interesante: un museo abierto al mundo para empezar futuros cercanos. Este texto comenzó con esa provocación, y quisiera terminar con la misma idea. Tal vez la creatividad de combinarlo todo, y recombinarlo todo, puede resultar en un proceso de repensar el vínculo entre museo y universidad, entre museo e instituciones educativas.

Bibliografía

Akoschky, J. (2002). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

Alderoqui, S. (2017). "Elogio de los visitantes" en Bialogorski, M. (Ed.) *Museos y visitantes: ensayos sobre estudios de público en Argentina*. ICOM Argentina.

Alderoqui, S. y Pedersoli, S. (2011). *La educación en museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.

Alderoqui, S. y Ricardes, M. (2021). "El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad". *Cadernos do Ceom. Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americano* 34(54). Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM/Unochapecó).

Área de Estudios Subdirección Nacional de Museos. (2020). *Museos en cuarentena: Prácticas de conexión con los públicos*. Subdirección Nacional de Museos, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. https://www.registromuseoschile.cl/663/w3-article-98562.html

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística.* Paidós.

Camnitzer, L. (2020). "Prólogo" en García Martínez, R. (Ed.) *Por una*

institución híbrida. Experiencias de interacción entre museo y universidad. Buenos Aires: Fundación Proa.

Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. y Rodríguez Rodríguez, J. (2017). "La evaluación de los materiales didácticos / The evaluation of digital didactic materials". *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa – RELATEC*, 16(2), pp. 79-95. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79

Chiovatto, M. (2020). "En defensa de la educación museal". *ICOFOM Study Series* 48-2, pp. 70-84. ICOFOM. https://doi.org/10.4000/iss.2337

Díaz Balerdi, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Trea.

Dirección Nacional de Gestión Patrimonial (2020). *Contenidos digitales y museos. Experiencias, reflexiones y herramientas en tiempos de distanciamiento social.* Ministerio de Cultura de la Nación.

Eisner, E. (2006). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Entel, A. (2008). *La infancia y el arte: infancias, varios mundos*. Fundación Walter Benjamin.

Fernández-Hernández, R., Vacas Guerrero, T. y García-Muiña, F. E. (2021). "La comunicación digital en los museos. Estudio comparado de las herramientas de la web". *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch* 24(24), pp. 102-121. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing. https://doi.org/10.7263/adresic-024-06

Fernández-Pampillón Cesteros, A. M., Domínguez Romero, E. y Armas Ranero, I. (2012). "Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales". *VII Jornada Campus Virtual UCM: valorar, validar y difundir Campus Virtual,* pp. 25-34. Universidad Complutense de Madrid.

García Martínez, R. (2020). *Por una institución híbrida*. Fundación Proa.

González de Langarica, F. (2022). "Gestiario. Sobre el emergente, la urgencia y lo relevante en la gestión educativa en museos" en *Escribir al hilo. Clínica de Escritura sobre prácticas educativas en Museos*. Fundación Proa y MUAC.

Hooper-Greenhill, E. (1995). *Museum, Media, Message.* Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). "Changing values in the art museum: rethinking communication and learning". *International journal of heritage studies* 6(1), pp. 9-31. Routledge. http://

dx.doi.org/10.1080/135272500363715
Kidd, J. (2014). *Museum in the new mediscap*. Routledge.
Llamazares, E. *et al.* (2018). *Museos circulares*. Ministerio de Cultura de la Nación.
Rodà, C. (2015). "Stratégie digitale au musée: besoins, tendances, défis en New trends in museology", *ICOFOM Study Series* 43b, pp. 398-404. ICOFOM.
Santacana i Mestre, J. y López Benito, V. (2013). "Cultura digital, museos y educación". *Revista Her&Mus. Heritage and Museography* 5(2). Trea.
Soto González, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e Implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de València.
Villaespesa, E. (2018). "Evaluación de la estrategia digital en los museos: métodos y herramientas para web, redes sociales y móviles". *Periférica Internacional Temas* Nº 19, pp. 38-53.

1. Museo Kosice y Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA).
2. A nivel gubernamental, la Asociación Española de Normalización (UNE) elaboró la Norma 71362 de "Calidad de los materiales educativos digitales" en el 2020.
3. Casualmente, o no, esas son las principales características de "Conexión museo", un programa educativo del MALBA que invitaba a jóvenes a conocer, habitar y apropiarse del museo desde adentro.

Parte 3.
Registro de los aprendizajes en la experiencia y más allá de ella

8

La narración del aprendizaje

La bitácora como herramienta pedagógica

Eliana Tchorbadjian[1]

Crónica de una mudanza

El traslado de la cursada a la modalidad virtual se puede pensar como una mudanza de domicilio: pasamos de las aulas de la facultad, a encontrarnos desde los livings de cada casa, o en algunos casos, desde la oficina o el colectivo, lugares desde donde los alumnos muchas veces accedían a las clases virtuales. Estos cambios afectaron la manera de cursar, pero también las interrelaciones entre pares, con los docentes, con la materia y con la institución, entre otras.

Al igual que la mudanza de una casa a otra implica revisar cajas, muebles, placares, separar lo que ya no usamos, regalar lo que no queremos, tirar lo que ya no sirve, la mudanza a la virtualidad significó para la cátedra un proceso de revisión de estrategias, bibliografía, actividades, contenidos, modos de interacción con los alumnos, formas de trabajo, y la adaptación de todo esto al nuevo hogar, la cursada virtual.

En este marco, se les propuso a los estudiantes el registro de sus experiencias, sensaciones, miedos y desafíos durante la cursada. Se trata de la escritura de un diario o bitácora que recupera vivencias para luego poder repensar los aprendizajes, los factores que influyen en la cursada de una materia, las dificultades, problemas y soluciones que surgieron frente a los mismos.

Escribir es una herramienta útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico, porque beneficia a la educación global del estudiante, y colabora con su desarrollo social y su participación en

una sociedad democrática (Björk y Blomstrand, 2000). En concordancia con lo planteado por estos autores es que sostenemos la importancia de la práctica de la escritura para la creación de conocimiento, ya que la escritura hace visibles nuestros pensamientos, y eso facilita que reflexionemos y revisemos lo que pensamos y, por ende, la escritura ayuda a desarrollar el lenguaje y la habilidad de emitir juicios críticos *(ibidem*).

El presente artículo se propone demostrar que las bitácoras han resultado un instrumento pedagógico de utilidad tanto desde el punto de vista del alumno, en el registro de sus propias prácticas y del equipo docente, ya que ofrecen una mirada que permite volver a pensar las actividades, contenidos, modos de comunicación y de relación con los alumnos para mejorar y ofrecer una experiencia de cursada que favorezca el aprendizaje.

Origen y definición de las bitácoras

Es posible ubicar el origen de las bitácoras en los cuadernos de viaje que realizaban los marineros durante los largos trayectos en alta mar. Se acompañaban de mapas, dibujos, anotaciones, bocetos, rutas cartográficas, entre otros elementos que daban cuenta de las experiencias, eventos y descubrimientos llevados a cabo durante el trayecto.

Las bitácoras también son una herramienta utilizada en el campo de la Antropología en forma de diarios de campo o etnográficos, documentos en los que se dejaba constancia de las vivencias y observaciones de los antropólogos durante un trabajo de investigación.

La bitácora es un elemento que parte de la subjetividad, siendo este su condimento principal. En el campo de la educación específicamente, esta herramienta resulta útil tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante. Estos registros permiten la recopilación de información para investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, con las herramientas digitales, la escritura de la bitácora se fue adaptando a nuevas formas de registro, más allá del papel y la tinta. Se pueden realizar online, offline, con plantillas, con posibilidad de incluir elementos audiovisuales, *etc.*

Desde el equipo docente de Tecnologías Educativas surgió el interés por saber qué les sucedía a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Por eso la consigna de trabajo fue amplia. Luego, en sus registros, se vio reflejada la espera de pautas de escritura, que si bien se iban otorgando en los teóricos de manera espontánea, no se trató de consignas fijas, sino abiertas. Se puede afirmar que estas bitácoras resultaron crónicas de la mudanza de lo presencial a lo virtual, al igual que durante un viaje.

Las razones para utilizar la bitácora

Es necesario volver sobre las prácticas discursivas y los procesos que se dan en las aulas, en este caso, virtuales, para analizar los roles implícitos del docente, como transmisor de información y del alumno como receptor de esos conocimientos (Carlino, 2005). Teniendo en cuenta estos planteos, la realización de una bitácora posiciona al alumno como protagonista de su propio aprendizaje y se presenta como una actividad metarreflexiva que da cuenta de un recorrido desde lo personal, lo grupal, los contenidos teóricos y las actividades prácticas. El objetivo principal es que cada estudiante pueda poner en palabras sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, el resultado de la escritura de la bitácora es el punto de partida para la producción de conocimiento, enmarcado en una propuesta mayor en la que se entrecruzan diferentes tipos de escritura, entre ellas, la del material didáctico y la de la escritura académica.

La escritura en el campo profesional es una forma de desarrollar una mentalidad propia de la identidad de cada profesión. Cada género de escritura tiene sus propios modos de razonamiento y es necesario que el alumno aprenda a escribir en esos géneros, así comprende mejor los modos de pensar de los miembros de la disciplina y así, aprende también a presentar los pensamientos para llevar a cabo las tareas del campo (Bazerman, 2013).

Sobre la modalidad de trabajo

La materia Tecnologías Educativas propone el trabajo en grupo desde el principio del cuatrimestre, ya que, a lo largo de las cursadas, esta estrategia ha resultado de utilidad y de apoyo para los mismos estudiantes. El equipo de hasta cinco estudiantes se conforma en los

primeros días de cursada, y es el que se mantiene hasta la finalización de esta. En este sentido, la bitácora es la única actividad individual y transversal que ellos realizaron durante la cursada en la pandemia de COVID-19.

Siguiendo la corriente pedagógica escribir a través del currículum, analizada por Paula Carlino, se le concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y puede ser incluida de diferentes maneras. Es fundamental, en este sentido, enseñar a los alumnos a ser lectores atentos de sus propios escritos. La escritura, según la autora, alberga un potencial epistémico, por lo que puede servir no solamente para registrar información y comunicarla, sino para acrecentar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2005).

En cuanto a la consigna de las bitácoras, se propuso a los alumnos realizarlas en un documento público en Google Drive. Cada uno debía tener su propio documento que se iba actualizando a medida que redactaban nuevas entradas. El enlace a ese documento debía estar compartido con el mail de la cátedra para que las docentes ingresaran a leerlas y ajustar la consigna, dejando comentarios, de ser necesario. Cada alumno, al finalizar la cursada, compartió su bitácora con un compañero o compañera, lo cual sirvió de insumo para los trabajos individuales, a la vez que sirvió para que puedan leerse entre sí y analizar sus escrituras.

La importancia de esta actividad, como transversal a la propuesta global de la cátedra, es mostrar que nuestra comprensión del mundo, y de nosotros mismos, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos (Olson, 1998).

Relectura de las bitácoras

Cada proceso de redacción de la bitácora fue personal, con incidencia de las formas de registro y personalidad de quien escribe. Se encontraron características de dos tipos de escritura diferentes. Por un lado, muchos se vincularon a lo que el estudiante preveía encontrar, o a lo que consideraba que sería importante para la docente que leyera la bitácora, estos casos se enfocaron en la bibliografía y/o en las experiencias de cursada. Por otro lado, hubo estudiantes que registraron exhaustivamente todo lo que consideraban importante o todo lo que recordaron (Guber, 1991). Muchos de estos no retomaron

los textos, pero escribieron minuciosamente vinculando su vida personal, laboral y familiar a las cuestiones de la materia. Otros, realizaron un resumen de los conceptos y textos teóricos a modo de *prueba de lectura*. La amplitud de la consigna otorgada fue precisamente con el objetivo de que cada alumno pudiera tener no solamente un recurso de *catarsis*, como muchos lo llamaron, sino un lugar de reflexión.

En las bitácoras de los cursantes quedaron registrados sus pensamientos, sentimientos, opiniones. Se dejó a criterio de los alumnos la selección de temas, los modos de registro y los formatos de presentación. En el análisis posterior de sus producciones, encontramos variedad de diseño, contenidos retomados. Muchos escribieron semana a semana, pero destacando aquellas cuestiones importantes que sucedían clase a clase. Muchas de las bitácoras dieron cuenta de la relación con el grupo de trabajo, del cansancio, el agotamiento, los problemas personales que afectaron a la cursada. También quedaron plasmadas las dificultades de la conexión y la experiencia con la virtualidad. Algunos incluyeron imágenes, memes, enlaces a canciones y archivos de audio. Otros transcribieron frases de los teóricos, o rescataron cuestiones más allá de los contenidos, que marcaron su cursada, como experiencias con los docentes, en los prácticos.

A partir de la lectura de las bitácoras podemos mencionar las siguientes dimensiones significativas que los estudiantes señalan en su proceso de aprendizaje: expectativas en relación con la materia, nivel de comprensión de las consignas de trabajo, apropiación de la materia en general, las articulaciones de la vida académica con la vida personal, experiencias del trabajo en grupos.

Expectativas de la materia

Una de las cuestiones que más se repitió en las bitácoras y que permite trabajar sobre las tecnologías educativas y los preconceptos y expectativas sobre la materia, aquello que esperaban encontrar y el choque con lo que realmente se encontraron. Así lo expresa Alumna 1:

> Tuvimos dudas al iniciar la actividad, sobre todo, en lo que respecta a la definición de tecnología educativa […] No sabíamos si este concepto hace referencia al soporte propiamente dicho, si es la práctica pedagógica en su

totalidad, si comprende materiales como libros, láminas, películas, proyectores o se refiere más a dispositivos digitales […] En la clase del teórico nos adentramos en el primer eje de la materia, la historia de las tecnologías educativas y su campo conceptual. Lo que me gustó de la clase fue que de a poco fui entendiendo más el concepto de tecnología educativa y la complejidad que implica pensar la relación entre tecnología y educación.

Apropiación de la materia

Se encontraron puntos en común con relación a la experiencia, con las herramientas y recursos aprendidos y utilizados en cada clase, y la apropiación de estos. Sobre esto, Alumna 5 dice: "Tuvimos la oportunidad de jugar a dos juegos distintos. Me encanta jugar y me parece re-clave todo lo que puede emerger en el marco del juego. Automáticamente me imagino dando clase y haciendo jugar a chicos de secundaria" (ver capítulo 4).

Sobre el juego como estrategia didáctica que tiene mucho lugar en las clases, Alumna 7 expresa: "El juego está siempre presente como aprendizaje e interacción. El juego aparece como aprendizaje informal. Me resulta algo extraña esta experiencia, pero sin embargo me gusta y hace que el tiempo transcurra más rápido".

Muchos alumnos expresaron sorpresa y dejaron constancia en sus escritos sobre lo que les llamó la atención de la materia y dan cuenta de que esperaban otro tipo de contenidos o dinámicas, y así lo explica Alumna 6: "Siento que 'ponemos el cuerpo', lo que leemos o lo que nos explican lo ponemos en práctica. No solo nos quedamos con la teoría. Eso me gusta mucho. Eso para mi es muy valorado. Es una materia dinámica, con ritmo".

Uno de los objetivos primordiales de la materia es otorgar a los alumnos herramientas y contenidos que puedan incorporar para enriquecer sus prácticas profesionales y académicas, y esto lo expresa Alumna 8: "Contrariamente de lo que me pasó con algunas otras materias y lo celebro, fue encontrar textos accesibles para la comprensión y aplicables a los contenidos que estábamos trabajando".

Articulaciones de la cursada con la vida personal

La modalidad de cursada a distancia y enteramente virtual es algo a lo que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales no están

acostumbrados. Si bien la cátedra trabaja el tema de educación a distancia como uno de sus ejes centrales del contenido, se planteaba, de manera experimental, la realización de una o dos clases virtuales en el cuatrimestre. Es por eso que esta mudanza a los livings de cada casa también quedó expresada y plasmada en las bitácoras de los alumnos.

Los problemas de conexión y con la tecnología, que se convirtieron en los mediadores en esta nueva modalidad educativa, no faltaron en los relatos y fueron el eje de más de una complicación a la hora de cursar y cumplir con las actividades y entregas. Así lo expresa Alumno 9: "La jornada del martes fue muy caótica y frustrante, se cayó la conexión y además las consignas casi ni las pudimos resolver en el práctico. Aunque pudimos darnos cuenta para donde van el contenido cuáles son los lineamientos principales".

Asimismo, Alumna 10 da cuenta de los problemas ocasionados por las herramientas tecnológicas: "Mi PC se terminó de arruinar el sábado y en el celu es complejo trabajar con el Emaze, encima se cierra sola la app".

Con relación a la intensidad de la cursada, no solamente por ser intensiva de verano, sino por tratarse de una materia con mucho contenido, Alumno 11 dice: "Los textos, cursadas, reuniones, planificaciones están todos los días de la semana. Parece una materia que se cursara todos los días".

Alumna 12 suma en su bitácora el tema que en la actualidad atraviesa todas nuestras prácticas, en relación con la salud: "martes feriado; jueves: posible contagio de COVID-19 (por contacto de contacto). Sin duda, el bienestar personal y la salud de cada estudiante influye de manera abismal en su aprendizaje".

En cuanto a la apropiación bibliográfica, gran parte de las bitácoras recuperaron los textos basándose en los ejes que más llamaron la atención o al interés durante la cursada. Esta era una parte de la consigna de trabajo con las bitácoras; igualmente, muchas de las producciones se dedicaron a ser un repositorio de citas bibliográficas, sin análisis de las propias prácticas.

Experiencia del trabajo en grupos

En la cursada de Tecnologías Educativas es fundamental el trabajo en

grupos, y estos se conforman desde el inicio de la cursada. Los trabajos grupales acompañan a los estudiantes de Ciencias de la Comunicación a lo largo de toda la carrera y pueden ser factor tanto de creación de buenas y nuevas amistades, como de rupturas y abandono de la cursada. Aunque también en muchos de los casos, el apoyo del grupo hizo que muchos decidieron no abandonar la cursada.

En su bitácora, Alumna 13 dice: “Me gustó la idea que se propuso en el práctico de trabajar en grupo desde un comienzo ‘el grupo es un apoyo y si alguien quiere dejar la materia, está el grupo para ayudarla’ nos dijeron”.

Alumno 14 habla también de la importancia del apoyo del grupo: “Sigo muy atrasado. Por momentos pienso en dejar la materia. El hecho de que quede tan poco para terminar la cursada y el apoyo que hay en el grupo hace que todavía no piense en esa decisión”.

La intensidad de la cursada y las relaciones con el equipo de trabajo quedan plasmadas en las bitácoras de Alumna 15 y Alumna 16: “Comenzamos temprano con reunión en grupo. Creo que estamos encaminadas. Por momentos cuesta ponerse de acuerdo en cuanto a la especificidad del trabajo y la amplitud del tema que abarcamos”. “La situación me desborda e internamente decido largar la materia luego de dejar armado para el grupo el Genially. Es mucha carga de trabajo porque las chicas no manejan las herramientas y todo lleva tiempo”.

Aquí se puede encontrar otro factor que es el de la división del trabajo y los roles de cada alumno o alumna en el grupo. Mientras que muchas veces cuesta ponerse de acuerdo o llegar a un punteo claro de lo que se quiere hacer, otras no todos los miembros de cada equipo se apropian de las herramientas de la misma manera y eso genera dificultades organizativas.

A modo de conclusión: la relectura de la bitácora

Como instancias de relectura de las bitácoras, se planteó a las y los estudiantes una actividad individual en la que debían reflexionar sobre su escrito y responder las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que les faltó agregar algo? ¿Por qué?
- ¿Sacarían alguna de sus reflexiones?
- ¿Les gustó cómo quedó? ¿La hubieran hecho de otro modo? ¿De cuál?

Luego, a modo de actividad de coevaluación, debían leer la bitácora de un compañero o compañera, recuperar fragmentos significativos de la misma y vincularlo con los contenidos significativos de la bibliografía de la cursada. Luego, en una carta destinada al autor o autora de la bitácora que les tocó leer, debieron explicarle lo que desarrollaron y señalar los aportes de esos contenidos para comprender los fragmentos de la bitácora seleccionados.

Gracias a estas propuestas de trabajo a partir de lo escrito, el equipo docente encontró en ellas una herramienta de utilidad para hacer una reflexión sobre la práctica de enseñanza y el modo de trabajo adoptado durante la pandemia de COVID-19. Frente a la virtualidad como único contacto con los alumnos y en un contexto con muchas incertidumbres, la estrategia sirvió para conocer la mirada de ellos sobre:

- El planteo de las consignas.
- El nivel de dificultad tanto de los contenidos como de la intensidad de la cursada.
- Cuestiones organizativas a mejorar en vistas a los futuros cuatrimestres.
- La accesibilidad de los recursos y las plataformas utilizadas.

Además, surgieron planteos interesantes con relación a:

- Los prejuicios que tenían sobre la materia.
- Sus expectativas previas sobre la cursada y el contraste con la propuesta con la que se encontraron.
- La apropiación tanto de la bibliografía como de las herramientas que se utilizaron para las actividades prácticas.
- El malestar.

Asimismo, ayuda a evaluar la práctica de enseñanza no solamente desde cuestiones teóricas, modos de transmisión y de dictado de contenidos, sino en lo más práctico:

- ¿Cómo nos vinculamos con los alumnos?
- ¿Qué tipo de acompañamiento de cursada brindamos? ¿Es útil?
- ¿Cómo nos comunicamos con los alumnos? ¿Qué imagen construyen ellos de la cátedra a partir del estilo

comunicacional?

- ¿Cuáles son las consignas que mejor “funcionan” y se entienden?

Esta mudanza o viaje a la virtualidad, conllevó la apertura a nuevas formas de enseñar y aprender, de organizar el trabajo y de vincularse tanto con la institución como con las y los estudiantes y entre pares. En este contexto, es significativa la revisión de los registros, en tanto constituyen una manera de evaluación, resignificación y mejora de las propias prácticas.

Bibliografía

Bazerman, C. en Navarro, F. (Coordinador). (2013). *El descubrimiento de la escritura académica. Manual de escritura para carreras de humanidades.* Buenos Aires. FILO UBA.

Björk, L, y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial Graó.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2021). *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad.* En Acosta Gómez, Israel “Pedagogía en el aula: temas linguo-literarios para formar argumentos”. La Habana (Cuba). Editorial Universitaria del Ministerio de Educación.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.

1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Tecnologías Educativas (Landau). Buenos Aires, Argentina.

Museos desconfinados

La deuda del acceso y propuestas educativas innovadoras

Juan Manuel Encabo

Introducción

> Es la primera vez que curso una materia en verano. Nunca lo hice antes porque detesto el verano y no podía imaginarme un enero de 40 grados dentro de las aulas de Sociales. Me anoté como remanente en el último día de inscripción sin haber leído siquiera el programa de la materia. (27/01/2021)

Así comenzaba mi bitácora de cursada de la materia de verano *Tecnologías Educativas*, cátedra Landau. Como una suerte de *primeras veces*: primera materia de verano, primera asignatura de mi orientación en procesos educativos y, por lo tanto, el primer acercamiento al universo de la educación, de la docencia y de sus debates, y, quizá lo más importante, mi primera experiencia de educación vinculante con museos en cinco años de carrera en la Facultad de Ciencias Sociales. Leí el programa de la cátedra mientras transcurría uno de los primeros encuentros por zoom. Me sorprendí al ver que el segundo eje de la materia mencionaba la palabra *museos* y lo registré en mi bitácora:

> Vemos un video de un hombre con apellido alemán que no puedo recordar ahora. Una conferencia donde explica qué es la multimodalidad y de eso se desprende una conversación sobre la diversificación de los espacios de enseñanza. Los últimos 10 minutos se los dedican a hablar sobre museos y… siento que llegué al punto que más me gusta.

Mi gusto por el arte comenzó desde muy pequeño, en una visita al Museo Nacional de Bellas Artes con mi abuela materna, Edith. Ella estudió en la escuela de Bellas Artes y dedicó gran parte de su vida a expresarse como artista.

Cuando regresé a la Ciudad de Buenos Aires para estudiar, luego de vivir diez años en un pueblo de la provincia, me reconecté con este mundo. Todos los días visitaba un museo, un teatro, un centro cultural o un cine de barrio diferente. Sentía que estaba en la verdadera usina cultural del país, y me parecía lo más maravilloso que me había pasado hasta el momento. Descubrí el gran Teatro Colón y el Centro Cultural Kirchner. En menos de un año había escuchado a la Orquesta Sinfónica y al Coro Polifónico Nacional, a músicos y cantantes de prestigio mundial, apreciado al Ballet Estable del Colón, participado de encuentros divertidísimos en el Centro Cultural Recoleta. Muchas experiencias gratificantes. Todas con una particularidad que me sorprendía, quizás por ser un estudiante que dormía en una pieza prestada y vivía con un presupuesto muy justo: eran gratuitas. Me recuerdo en esos lugares pensando *¿por qué esta sala no está explotada de gente? ¿Por qué acá no hay pibes y pibas de todas las edades? ¿A esto le falta prensa?*

Imagen 1. Primera intervención gráfica en el espacio público de Movimiento Justicia Museal. Octubre 2020. Cercanías del Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina

Fuente: Movimiento de Justicia Museal.

"Los museos son para todes pero solo una elite lo sabe" reza un cartel

en la marquesina de la parada de colectivos, frente al Museo Nacional de Bellas Artes. Se trata de una acción del movimiento *Justicia Museal* creado por Johanna Palmeyro, co-coordinadora del área de Museología y Comunidades del Museo Casa de Ricardo Rojas. La frase motivó la escritura de este artículo, que no pretende novedad, ya que aborda una cuestión para nada inexplorada. El *acceso* es un tema trabajado por museólogos, educadores y pensadores contemporáneos. Propongo un abordaje de este desde la perspectiva de una experiencia personal: la de mi cursada de verano.

Brevísimo encuadre

¿El acceso a los museos es libre e igualitario? ¿Los museos concretaron el giro social y lograron insertarse en las comunidades locales? Sin duda, con la pandemia de COVID-19 y el aislamiento social preventivo, el universo de la museología y el consumo de arte afrontaron el desafío de repensar la experiencia que los atañe. *¿Se trata de un nuevo paradigma? ¿Es el primer cimbronazo que sufren los museos?*

Ensayar respuestas posibles requiere una lectura retrospectiva hasta la década del 60, donde es posible ubicar una nueva museología que reorientó los objetivos de los museos hacia la construcción y el desarrollo de comunidades, posicionándolos en el rol de colaboradores en la construcción de la identidad colectiva y la acción social. Durante todo el siglo XX, los museos basarían su existencia en las colecciones y su conservación. El quiebre que supuso el fin de la Segunda Guerra Mundial vino acompañado de una reconstrucción. Había que reinventar el mundo (Díaz Belardi, 2002). Probablemente, 1945 sea el año en que se produce una recuperación de la base fundamental del proyecto de la ilustración: la crítica (Todorov, 2006). La reflexión crítica como herramienta principal para derribar todo aquello que se creía instituido y natural y construir los cimientos de lo nuevo, de lo moderno. El universo de la museología participa de este proceso. Las décadas de los 50 y los 60 estarán signadas por esta necesidad de derribar todo lo que quedaba en pie. Tal como expresa Díaz Belardi (2002), hay un cambio de actitud respecto de las jerarquías sociales y las tutelas morales, se imponen nuevos hábitos de conducta, surgen comportamientos heterodoxos y provocativos. En este sentido, resulta interesante vincular estas transformaciones con el concepto de

autonomía del hombre, objeto principal de la Ilustración. Autonomía que se lograba por la conquista del conocimiento, un conocimiento parido por la crítica. En lo sucesivo, los procesos reflexivos de los años 50 giran en torno a la de-jerarquización de la estructura del poder y a la democratización del acceso al conocimiento. En el campo museístico, el gran motor de esa renovación fue el Consejo Internacional de Museos (ICOM), creado en 1946 como organización integrada a la UNESCO. Georges-Henri Rivière, museólogo francés, gran innovador para su época, y uno de sus fundadores y director hasta 1966, será uno de los primeros en llevar a la mesa del ICOM la intención de revisar la museología tradicional. Entonces, en un espacio que parecía pensado para las elites y los intelectuales, se cuela lo popular, y aparecen nuevos modelos paradigmáticos de la museología, en donde el pueblo es considerado objeto y sujeto del museo. Esta nueva mirada del siglo XX constituye un debate vigente con sus abiertas y apasionadas discusiones sobre los museos como espacios que exceden ampliamente la conservación del patrimonio cultural. Ejemplo claro de ello es el Consejo Permanente para la definición de museo creado por el ICOM, que recién en 2019, durante la última jornada de la Asamblea General Extraordinaria, celebrada ese año en la ciudad japonesa de Kioto, presentó una *definición alternativa* buscando esclarecer los espacios grises y completar los faltantes. Paradójicamente, el resultado de esa asamblea fue aplastante: más del 70% de los miembros votaron en contra, posponiendo la definición. Se presentaron definiciones en 1974, 1989, 1995, 2001, 2007 y, la última, en 2019. La Junta directiva del ICOM concluyó que ninguna refleja adecuadamente las complejidades, ni los verdaderos desafíos que tienen los museos en este siglo (como se cita en Riaño, 2019).

Imagen 2. Rompa el cristal. Museo

Ilustración digital de Johanna Palmeyro, 2020.

Díaz Belardi (2002) avanza en esta encrucijada y escribe de manera categórica: “La inmensa mayoría de los museos siguen siendo espacios desconocidos, ajenos, deshabitados, autistas. Muchos de ellos moviéndose en la estricta coordenada de la tradición” (p. 494). En contrapartida, el movimiento de *artivismo* Justicia Museal, que surge durante la pandemia, transparenta la necesidad de reflexionar sobre la baja audiencia de las instituciones museísticas en la vida prepandemia. Según los datos de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales[1], solo un 12,5% de la población frecuenta museos en el país. Al respecto, dos cuestiones planteadas por Johana Palmeyro (2020) resultan pertinentes. La primera pone de manifiesto que aquel giro social del paradigma museístico nunca se concretó, que continúa vigente la deuda que los museos tienen con ese 90% de la población que no los visita. La segunda, refiere a la *invisibilización histórica* de los departamentos de educación y comunidades dentro de los museos.

Dichas áreas, pensadas para relacionar al museo con su comunidad y para desdibujar los límites entre el museo y el pueblo, cuentan con escaso reconocimiento por su labor y escaso acompañamiento de políticas públicas.

La cuestión del *acceso* resulta un problema complejo, con múltiples aristas y diferentes perspectivas desde donde analizarlo. Sin embargo, es posible sintetizarlo en las dos cuestiones planteadas por Palmeyro: una deuda y una posible forma de saldarla. *Ibidem,* 2020.

Mi experiencia pedagógica

La experiencia del curso de verano Tecnologías Educativas resultó significativa por muchas cuestiones. Porque me introdujo en los debates de la educación, la docencia y la pedagogía, pero, sobre todo, porque me vinculó académicamente con el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. Me enteré de que en los museos funcionaban departamentos dedicados exclusivamente a la educación, pude conocer cómo están conformadas y cómo funcionan estas áreas. Tuve acceso a la obra de un artista joven de la escena porteña que desconocía, Nicanor Aráoz. El proceso culminó con un interesante y gratificante trabajo de investigación y desarrollo, que nos permitió integrar la obra y su artista con un conocimiento particular y con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y utilizar una estrategia didáctica innovadora: la gamificación. En mi opinión, la integración fue posible porque la propuesta de la cátedra priorizó la experiencia. *Vivir* al Museo, en lugar de considerarlo solamente espacio de aprendizaje en relación con algún tema específico del diseño curricular. Una experiencia que al *pasarnos* nos forma y nos transforma, nos constituye (Larrosa, 2006). El museo se configura, así, como edificio edificante, con dos puertas de acceso que considero importantes: el interés y la experiencia. Permitirle al alumno abrir la puerta a su propia motivación, para ampliar su panorama cultural y apropiarse del contenido museístico, para poder pensarlo con relación a su contexto, su propio entorno, sus problemas, sus interrogantes y sus vicisitudes. Y, también, propiciar la *experiencia* única, particular y subjetiva de una propuesta de enseñanza-aprendizaje atravesada por el lenguaje artístico y el contenido museístico. Dice Mariana Maggio (2012) que la enseñanza poderosa es esa que deja huella, que invita a la

inmersión, a la inserción, una didáctica viva, consciente de su carácter provisional. En consonancia, las palabras de Larrosa (2009) sobre la *experiencia* grafican la huella que imprimió la cursada de verano en mi trayectoria de estudiante:

> Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (pp. 41-42)

En esta línea de reflexiones, sería clave que la propuesta de la cátedra Landau se multiplique en la Facultad de Ciencias Sociales, que se concreten búsquedas dentro de los programas curriculares de temáticas factibles de ser vinculadas con contenidos museísticos, y que se armen recorridos didácticamente potentes. Por otra parte, la relación interdisciplinaria entre los museos y los centros de educación, si bien se viene desarrollando, debería reforzarse, recibir un impulso del Estado, explicitarse a través de la gestión de políticas educativas que, por ejemplo, retomen el pedido de Palmeyro de revalorizar el rol de los departamentos educativos de los museos. En tanto, los debates sobre educación nos ofrecen la oportunidad de revisar los diseños curriculares de la educación secundaria, y también de la educación universitaria, y pensar nuevos modos de habitar la educación. La usina cultural de la Ciudad de Buenos Aires y su periferia, en donde conviven 129 museos, públicos y privados, que cuentan con una importante colección de obras nacionales y de grandes artistas del mundo, debe ser aprovechada. Pibas y pibes de todas las edades tienen que habitar estos espacios, recorrerlos, apropiarse del patrimonio, resignificarlos, compartirlos. En esta tarea, es fundamental el diálogo sostenido entre los departamentos educativos de los museos y los docentes, para procurar que cada estudiante se sienta verdaderamente en contacto con la institución, para orientarlo sobre cómo puede utilizar ese espacio y, sobre todo, para recordarle

que puede volver por cuenta propia, porque el museo es un lugar al que siempre se regresa.

La propuesta del curso de verano representa una acción concreta y un aporte significativo al cambio paradigmático de la museología. Los museos como docentes y los alumnos como diseñadores y productores de material educativo. Una acción que logra desconfinar al museo del espacio físico de un edificio, que crea comunidad, que construye redes, que colabora con los museos para saldar parte de la deuda que tienen con relación a la cuestión del acceso, que produce verdaderas experiencias de educación.

Conclusiones en diálogo abierto

La globalización y la revolución tecnológica propia del siglo XXI dan lugar a la gestación de múltiples espacios y modos de educación informal. En los últimos años, las fronteras físicas y simbólicas de los espacios áulicos se desvanecen, dando paso a nuevos medios, a nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje, a nuevos lenguajes, a nuevas formas de relacionarse. Pensar los museos como espacios de educación informal implica precisamente comprender que es posible conocer a través de otros lenguajes, que los espacios académicos, históricamente, constructores de conocimiento a través del lenguaje científico, pueden construir redes y establecer lazos interdisciplinarios con instituciones museísticas, y enriquecer y diversificar, de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha retroalimentación supone un abordaje teórico diversificado para la Universidad y un público diversificado para el Museo.

Respecto de las preguntas formuladas en torno al acceso, se puede mencionar otra característica del contexto cultural actual y abrir aquí un nuevo diálogo: *el capitalismo de plataformas*, llamado así por Nick Srnicek (2019). Se trata de un modelo comercial de negocios devenido en una clase de compañías poderosas, enfocadas en la extracción y uso de un tipo particular de materia prima: los datos. Vivimos sumergidos en el fenómeno de la cultura algorítmica. Nuestras vidas están completamente atravesadas por algoritmos que funcionan como burbujas o “cámaras de eco” (Eli Pariser, 2011), que nos ubican en una posición cómoda y pasiva. Esta posición, para las compañías que controlan las plataformas sociales, facilita que tomemos hábitos de

consumo cada vez más estandarizados y, por lo tanto, predecibles. Para los consumidores, puede implicar la pérdida absoluta de la curiosidad, de la inquietud, de la criticidad. Marina Garces (2017) habla de *credulidades* refiriéndose al relato fabricado por este capitalismo financiero globalizado que impide pensar en una cartografía hacia un futuro político, social y cultural alternativo. La autora dirá "el mundo contemporáneo es 'radicalmente antiilustrado'" (p. 7). Disponemos de un acceso ilimitado al conocimiento, un acceso de dimensiones inimaginadas para los pensadores para proyecto ilustrado y, sin embargo, eso resulta una condición insuficiente porque ese conocimiento es profuso, se trata de un tipo de saber que no habilita la emancipación, sino que, por el contrario, favorece la perpetuación del sistema dominante. Fenómenos como el solucionismo, la saturación de la atención o la segmentación de públicos (Garcés, 2017), obstaculizan el camino del individuo para formar su opinión y visión sobre los aspectos del mundo en el que vive. Frente a este panorama, la filósofa propone pensar en una *ilustración radical* que intenta recuperar aquella base fundamental del proyecto ilustrado: la crítica. No solo necesitamos acceder al conocimiento, necesitamos llevar a cabo un ejercicio crítico que nos permita relacionarnos con ese conocimiento. Se trata de comprender que el conocimiento es una construcción que supone una elaboración continua e inacabada que incluye la pregunta por el sentido de esa construcción. La idea del conocimiento fabricado implica someter a discusión no solo la producción del saber, sino los modos de apropiación y comunicación de estos saberes. Jorge Larrosa (2009) manifestará la imposibilidad de hablar de *experiencia* en este escenario, con este *sujeto de la información* preocupado por acumular más y más información. Por tanto, se puede decir que la cuestión del acceso requiere además que la educación promueva el desarrollo de habilidades para que los sujetos aprendan modos de vincularse con el conocimiento. En este orden, reforzar los vínculos entre instituciones educativas y museísticas, recuperar los museos como espacios emergentes de educación informal siempre resulta un aporte para saldar la deuda en relación con el acceso, y para promover el interés de los estudiantes por aprender con otros lenguajes, en otros espacios y con todos los sentidos. La *apropiación* del conocimiento se diferencia de la experiencia de *acceso* al conocimiento. El estudiante abandona la

butaca de espectador para convertirse en protagonista de su aprendizaje.

Bibliografía

Conferencias TED. https://www.youtube.com/watch?v=B8ofWFx525s&feature=youtu.be

Diaz Beraldi, I. (2002). "¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec". *Artigrama, Nº 17*, 493-516. Recuperado de http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf

Garcés. M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.

Larrosa J. (2006). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia *Estudios filosóficos*, Vol. 55, Nº 160, 2006.

—— (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Palmeyro, J. (26 octubre de 2020). "Movimiento Justicia museal", un proyecto de acción artística con fines de intervención social, en Ministerio de Cultura de la Nación. https://www.cultura.gob.ar/movimiento-justicia-museal-un-proyecto-artivista-9668/

Pariser, E. (2 de mayo de 2011). *Cuidado con la "burbuja de filtros" en la red*

Riaño, P. H. (7 de septiembre de 2019). "ICOM decide aplazar la nueva definición de museo". *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/09/07/actualidad/1567856362_291943.html

Sandhal, J. (24 de noviembre de 2017). El reto de revisar la definición de museo. Entrevista [arve url="https://www.youtube.com/watch?v=e6eROC9Lk0A&feature=youtu.be" /] publicada su transcripción en español en la web del Consejo Internacional de Museos. https://icom.museum/es/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition

Srnicek, N. (julio de 2019). "Capitalismo de plataformas", en Amarilla, L. (enero-junio, 2019). *InMediaciones de la Comunicación*, 14(1), pp. 219-226. https://www.researchgate.net/publication/334240358_Capitalismo_de_plataformas

Todorov, T. (2006). *El espíritu de la ilustración*, capítulo 1. España:

1. La Encuesta Nacional de Consumos Culturales busca conocer en profundidad el comportamiento de la población argentina respecto de los hábitos y consumos culturales. La edición 2017 toma como punto de partida la encuesta realizada en 2013 y otros relevamientos de la región. Indaga acerca de las frecuencias de consumo, el equipamiento cultural, el tiempo promedio de consumo o práctica, el grado de digitalización de los consumos culturales, los géneros musicales, cinematográficos, literarios, *etc.* más elegidos, los tipos de programación radial y audiovisual preferidos, las formas de realización de los consumos, los soportes utilizados, el rol de los recomendadores, la proporción de consumos nacionales y el gasto en cultura, entre otros aspectos. Más información disponible en https://www.sinca.gob.ar/Encuestas.aspx↲

Tecnologías Educativas

Aprender mediante la teoría y la práctica

Emily Miranda Corvalán

Me gustaría destacar ciertos aspectos, vivencias de cursada y conceptos que, como comunicóloga y futura profesional del campo de la enseñanza, considero fundamentales. En primera instancia, es necesario resaltar el énfasis de la cátedra por hacer foco en los museos, siendo un eje transversal en la materia, como importantes espacios educativos.

Si bien la bibliografía es extensa y muy variada, uno de los artículos que comprende la complejidad de la dimensión sociocultural y educativa de dichas instituciones educativas es Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad, de Franco Manuel Avellaneda[1], quien realiza un recorrido histórico y un riguroso análisis epistemológico sobre la institución. En su texto deja explícita su crítica a la aparente "neutralidad de los objetos" exhibidos, que deja a un lado las intencionalidades y dimensiones (políticas, económicas y culturales) que abarcan su construcción.

> El artefacto es también un producto cultural […] Sería necesario tanto identificar la manera en que éstos (los objetos) se leen, dependiendo del contexto sociocultural, como comprenderlos política y críticamente, desde el punto de vista del que fueron construidos. (Avellaneda, 2013, p. 46).

En este sentido, teniendo en cuenta que la propuesta de la cátedra Landau se abocó a que no solo comprendiéramos los conceptos, sino que también los lleváramos a la práctica, las y los estudiantes de la

materia trabajamos, mediante la implementación de un trabajo práctico evaluativo final, con tres instituciones: el Museo de la Caricatura, el Museo de la Historia del Traje y el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. La consigna consistió en dividirnos en grupo, elegir una institución y trabajar junto a ella, mediante la elección de, al menos, un objeto de estudio exhibido, para crear un material didáctico dirigido a docentes en formación.

Para nuestra investigación fue de gran ayuda la bibliografía que las amables profesionales del Museo del Traje pusieron a nuestra disposición, como así también la posibilidad de interactuar con ellas, de manera virtual, para trabajar en conjunto y fortalecer nuestra propuesta grupal.[2]

Ahora bien, como una segunda cuestión, debo resaltar la maravillosa experiencia de haber elaborado un material didáctico, los cuales son un elemento presente desde los inicios de los sistemas educativos y desde su contexto de producción han sido diseñados para enseñar algo a alguien (Landau *et al.*, 2021). Es decir, que son un insumo esencial para la transmisión de conocimiento en el área de la enseñanza. Y, como una futura profesional del campo educativo, reconozco que aprender la implementación de una herramienta tan primordial para el campo de la enseñanza, resulta de gran utilidad para el futuro de una intelectual docente.

En este sentido, en "¿Cómo evaluar los materiales?" (Santos Guerra, s/f), el autor enfatiza en la potencialidad didáctica que debe tener el diseño de un material didáctico para generar, como uno de sus objetivos principales, la participación del estudiante. A través de la guía de los doce principios, Raths (1971) destaca que el material: "permita desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones" (p. 2).

Teniendo en cuenta dicho eje, focalizamos la creación de la herramienta educativa, principalmente, en el aspecto relacionado con la interacción y a la formación del docente, a través de diferentes actividades que invitan al usuario a participar de ciertas actividades desarrolladas en la plataforma digital elegida por el equipo: Genially.

Finalmente, el tercer concepto teórico desarrollado en la cursada de Tecnologías Educativas que deseo destacar es el de *estrategias didácticas*. Anijovich y Mora (2009) las definen como:

> El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (citado en: Landau, 2021, p. 7)

En otras palabras, de qué modo haremos accesibles los contenidos e informaciones a las y los estudiantes.

Luego de algunos debates e intercambios de opiniones, nuestro equipo decidió implementar la estrategia *transmedia*. Justificamos nuestra elección utilizando dos textos teóricos fundamentales del programa. El primero de ellos es educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes (Scolari, 2019). Aquí, debo hacer un *paréntesis* y admitir que me llamó la atención que, tanto el autor como el tema, me eran familiares debido a que en una de las materias iniciales de la carrera de Comunicación en la UBA, Semiótica I de la cátedra Fernández, trabajamos con el reconocido intelectual, pero desde un enfoque diferente, para analizar las transposiciones desde el punto de vista del pasaje de materialidad, observando qué posibilidades, restricciones y estilos se producen en los distintos modos de la discursividad a través de los diferentes dispositivos técnicos.

Del mismo modo, el tema abordado en el texto, también me recordó al artículo de Libertad Borda, fan fiction: entre el desvío y el límite, leído en el Seminario de Cultura Popular de la cátedra Rodríguez, quien trabaja con las fanáticas que reescriben la novela de *Betty la fea* (destacando que esta serie es reescrita con la primera expansión de Internet, a principios de los años 2000). Retomando la teoría de De Certeau, la autora se pregunta si la reescritura de la novela es un *uso desviado*, de tendencia conservadora (ya que la escritura confirma las características tradicionales de las formas patriarcales de género), utilizado por las fans. En otras palabras, la investigadora da cuenta que *Betty la fea* no responde a ciertos atributos centrales que las formas canónicas de la telenovela prescriben para sus heroínas (destacando que el personaje protagonista, Betty Pinzón, es una profesional, una mujer empoderada que tiene un título en finanzas y llega a dirigir una compañía rodeada de empresarios varones). De esta manera, Borda, encuentra que, en la

reescritura de la historia, las fanáticas de la novela revierten esa situación y Bett se convierte en una mujer totalmente encuadrada en los parámetros tradicionales del género. Pensando en la teoría de De Certeau (1979), planteada en “La invención de lo cotidiano”, la autora afirma que se encuentra ante un “uso desviado” (aquellas prácticas y tácticas de los sujetos que desvían el orden existente) pero de tendencia conservadora. En este sentido, resulta evidente que “el desvío” no es siempre o necesariamente liberador, ya que se encuentran limitados por los ámbitos en los que se desarrollan.

Lo cierto, cerrando mi extenso paréntesis, es que el texto de Carlos Scolari (2019), “Educación transmedia”, además de sumar un nuevo enfoque a un tema conocido en la carrera de comunicación, fue de gran utilidad no solo para refrescar la terminología correcta y conceptos claves, sino también para argumentar que sería una buena opción de estrategia didáctica para nuestro trabajo grupal.

En su investigación, que analiza las posibles aplicaciones de las lógicas de las narrativas transmedia a los procesos de aprendizaje a través de una experiencia de lecto-escritura de un centro de educación secundaria de Barcelona, Scolari trae mención a otro autor leído en Semiótica I: Henry Jenkins. Y resulta completamente necesaria su mención, ya que dicho intelectual fue quien introdujo el concepto, por primera vez, en el año 2003, que caracteriza por dos elementos cruciales: el relato se expande en muchos medios y plataformas, y los prosumidores participan activamente en ese proceso de expansión narrativa (Jenkins 2003, 2006) que no tardó en ser retomado y adaptado por los académicos del campo.

Utilizando un diseño metodológico que combina la etnografía y el diseño, Scolari (2019) describe en su trabajo la utilización de un método orientado a la acción e intervención centrada en el participante, describiendo las cuatro fases de la su investigación (diagnóstico, diseño de la experiencia educativa, implementación y evaluación de la experiencia para enriquecer el diseño o modelo).

El segundo texto que me interesa destacar, en lineamiento a la estrategia didáctica elegida, es el artículo de Rodríguez Calatayud, Heras Evangelio, Sanchis Gandía y Lleonart García: “Diseño digital transmedia para espacios expositivos”, publicado en 2019, ya que el escrito focaliza en las posibilidades comunicativas que permite dicha estrategia.

> El significado del término transmedia está indiscutiblemente asociado a la elaboración de un itinerario narrativo, muy necesario en la actualidad. Asimismo, este concepto hace referencia al tipo de relato que se construye y adapta a las diferentes posibilidades comunicativas que ofrecen cada uno de los formatos y canales de comunicación. (p. 396)

El texto mencionado me pareció interesante y pertinente, para la elaboración de nuestra propuesta educativa, ya que en su investigación los autores focalizan su interés en la creación y difusión de contenidos culturales para espacios expositivos, junto con la evolución del concepto de interactividad. Asimismo, a través del análisis de tres proyectos y experiencias descritas en el artículo, destacan que la tecnología digital, acompañada del fenómeno de la realidad virtual y aumentada, desempeña un rol importante en el nuevo modelo de exposición transmedia.

En este sentido, ambos escritos, me aportaron los conceptos básicos y el lineamiento adecuado para idear el material didáctico, junto a mi equipo de trabajo, destacando el rol fundamental de las prácticas educativas como canales de transmisión de conceptos y saberes.

Ahora bien, para finalizar, comentaré sucintamente en qué consistió el material didáctico elaborado. Se trató de una propuesta didáctica cuyo interés fue enseñar, a partir del objeto de estudio *Vestido Imperio*, exhibido en el Museo del Traje, el vínculo entre la moda y el espacio público para con la mujer a principios del siglo XIX en Argentina. Una mirada de la moda, no como algo frívolo, sino como un aspecto más en la dimensión política.[3]

En otras palabras, fue un proyecto transmedia, desarrollado mediante un Genially, que tuvo como protagonistas a las revolucionarias figuras de Mariquita Sánchez de Thompson y Eva Duarte de Perón, cuya intención fue que la historia narrada sobre ambos personajes se expanda, a través de la participación de los docentes, en diversos medios y plataformas, mediante la generación de sus propios contenidos.

A modo de conclusión

Dicen que “la práctica hace al maestro”. Y luego de cursar la materia Tecnologías Educativas, y experimentar el compromiso de la cátedra

Landau, desde el primer encuentro virtual, con la formación de estudiantes críticos en el campo de la enseñanza, a través no solo de la transmisión de categorías y conceptos teóricos, sino también con la implementación de prácticas preprofesionales, confirmo que, sin duda, la experiencia es de gran relevancia para reflexionar, fijar y encontrar un sentido mayor a los conceptos aprendidos.

Quizá el famoso refrán se equivoca. Tal vez, la práctica no haga en su totalidad al maestro. No obstante, en una carrera universitaria donde se privilegia, con total razón, la rigurosidad académica y la extensa bibliografía, considero también necesario llevar los conceptos teóricos aprendidos, muchos de ellos poseedores de un alto nivel de abstracción, al campo de la práctica. De esa forma, tendremos educadores y comunicadores que no solo se aboquen a la ardua labor del *pensar* y el *reflexionar*, sino también a la hermosa experiencia del *hacer*.

Bibliografía

Avellaneda, M. (2013). "Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad". En: *El Museo y la Escuela*"; Medellín; Sello Explora, Parque Explora. n. 37-48, 2013.

De Certeau (1979). *La invención de lo cotidiano*. México: Ed. Iberoamericana.

Jenkins, H, Ford, S. & Green, Joshua (2015 [2013]). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.

Raths, J. (1971). Teaching without specific objectives. Educational Leadership.

Rodríguez Calatayud, N. *et al.* "Diseño digital transmedia para espacios expositivos". En Museo. Imagen. Sentidos, editado por Ángel Pazos-López y Alejandra Alonso Tak. Monográfico temático, Eikón Imago 14 (2019): 393-412.

Santos Guerra, M. A. (s/d) ¿Cómo evaluar los materiales?

Scolari, C; Lugo Rodríguez, N y Massanet, M. (2019) "Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes".*Revista Latina de Comunicación Social,* 74, pp. 116-132.

1. El Museo y la Escuela (2013).
2. Ver capítulo 1.
3. Ver capítulo 4.

¿Cómo enseño lo que me enseñaron?

Breve relato del aprendizaje como estudiante a profesora

Paula Daniela Franco

Introducción

A través de este escrito, se busca reflexionar sobre el uso de las TIC como mediadoras de aprendizaje, tomando la experiencia de la cursada Tecnologías Educativas (Landau) en la formación de Profesores y profesoras de Enseñanza Media y Superior en la Universidad de Buenos Aires y su eventual aplicación en el mundo laboral y profesional del ejercicio docente. En ese sentido, se trabaja la transferencia de saberes de una experiencia a otra (de estudiante a docente).

Para ello, en primer lugar, se presentan algunos conceptos centrales vinculados a la asignatura con respecto al uso de entornos educativos en la enseñanza. En segundo lugar, se realiza una división de tres grandes momentos que buscan profundizar sobre la experiencia de aprendizaje. En el apartado *antes*, se narra la vivencia como estudiante de la formación docente, en donde logro apropiarme de nuevos conocimientos y herramientas vinculadas a las tecnologías educativas. Allí también se menciona la propuesta de la cátedra sobre la realización de un trabajo práctico final a modo de evaluación relacionado con un proyecto de museos utilizando las distintas aplicaciones y plataformas.

En tercer lugar, se trabaja sobre la parte práctica denominada el *durante*: el traspaso de ser estudiante a profesora en búsqueda de prácticas innovadoras, que coincide en tiempo con la pandemia por COVID-19. Ese contexto inédito no solo aceleró procesos de

digitalización, sino que también puso a prueba nuevos desafíos en materia educativa resumidos brevemente en tres puntos: la incorporación de la virtualidad hacia diferentes recorridos, el enfoque sociocultural y el armado de material audiovisual.

Por último, pensado como después, se abren interrogantes sobre la forma en que se enseña y sobre la toma de conciencia del aprendizaje situado, resultado de la reflexión y la experiencia de haber colaborado en un Proyecto de Extensión Universitaria de la materia Tecnologías Educativas a tres años de haber sido alumna.

De la teoría a la práctica: algunos conceptos centrales

El siglo XXI se caracteriza por un gran avance y expansión de la digitalización y el control de la información a nivel global que provocan cambios en la sociedad a nivel cultural, económico, político, histórico y educativo. En ese sentido, los escenarios escolares y la forma de enseñar se han modificado incorporando materiales y recursos que suman distintos lenguajes audiovisuales producto de los entornos virtuales propios de la coyuntura actual. En palabras de Moreira (2017), no solo hay que entender un espacio educativo como uno lleno de aparatos conectados al ciberespacio, sino fundamentalmente como un territorio de experiencias de aprendizaje valioso y variado que ocurren en interacción con otros humanos. En ese sentido, es posible pensar que la potencialidad de herramientas de la llamada web 2.0 permiten, entre otras cosas, que el docente pueda responder con prontitud, repreguntar, orientar y reorientar en forma permanente, y desestructurar al alumno/a en función de un aprendizaje significativo, reflexivo, *etc.*

En ese sentido, este escrito se basa principalmente en la enseñanza en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) entendidos como un proceso que permite la adaptación entre el contenido a aprender y lo que el/la alumno/a puede aportar en ese momento, ofreciendo apoyo y soportes adecuados. Los EVA pueden incluir o no herramientas de trabajo colaborativo, disponer de una o varias evaluaciones de diferentes tipos y permitir al profesor adaptar las herramientas disponibles (Onrubia, 2005). Este debe hacer foco en la interacción e interactividad, ya que son características propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde la tecnología actúa como

mediadora.

"El triángulo didáctico (estudiante/estudiante, estudiante/contenido y estudiante/docente) establece las relaciones mutuas entre el estudiante que aprende, el contenido a aprender y el docente que guía y orienta el aprendizaje del estudiante" (Szpiniak, 2020, p. 2).

La interacción entre docente-alumnos/as se puede desarrollar a través de distintas herramientas:

- Sincrónicas, que se dan en tiempo real compartido por los participantes del acto comunicativo, como el chat y las videoconferencias.
- Asincrónicas, en el que los actores acceden a los mensajes en distintos momentos, como el correo electrónico o el foro de debates o intercambios, que favorecen la comunicación de una manera más fluida, ya que permiten a los estudiantes reflexionar, buscar información, redactar y releer un mensaje a enviar.

A continuación, se relata, de forma breve, una experiencia propia con respecto al uso y práctica de los EVA y cómo se logró un traspaso de saberes, a través de un aprendizaje significativo y situado, a una experiencia profesional docente.

Antes. De la práctica a la teoría: mi experiencia como alumna y docente

La rutina del estudiante suele ser bastante simple: llegar a la facultad, buscar el aula, sentarse, mirar el pizarrón mientras el docente escribe; tomar apuntes, pensar y procesar todo lo que se comentó en clase. El contacto con el papel, la hoja y el ruido de la tiza en el pizarrón… Pero ¿qué más hay?

Como docente y alumna que ha pasado por diversos niveles educativos, desde jardín de infantes hasta la universidad, me resulta inevitable pensar en el uso de las tecnologías educativas y en cómo ciertas situaciones potencian su rendimiento y en otros las opacan.

Para ilustrar este punto decidí, a modo de recorte temporal, tomar un año bisagra: el del Aislamiento Social Obligatorio que nos impuso atravesar un contexto atípico y obligó, sin previo aviso a pensar en la acción docente a la hora de dar clases y en la respuesta de los/as

estudiantes. *Barbijos, hisopados, número de casos y cuarentena* fueron algunas de las palabras más escuchadas en 2020. Con la pandemia a nivel global hubo que buscar una nueva forma de enseñar.

¿Cómo podemos comunicarnos? ¿De qué manera se puede establecer un diálogo docente-alumno/a? ¿Se pueden reemplazar la tiza y el pizarrón? ¿Cómo lograr que la enseñanza sea valiosa? En esa búsqueda de respuestas dinámica y apresurada fue que se lucieron las TIC acelerando ciertos procesos. Si bien hace años vienen tomando relevancia, el buscar nuevos entornos de enseñanza hizo que se retome la reflexión sobre su implementación. Desde la teoría se podría decir que el uso de las TIC en determinado ámbito semiótico como uno que permite un nuevo modo de presenciar una clase utilizando herramientas mediáticas y culturales que también permiten la interacción unos con otros. Desde la parte práctica, significó encuentros virtuales, el uso de otras herramientas y programas educativos.

La primera vez que tuve una videoconferencia fue justamente en la materia Tecnologías Educativas (Landau) en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la carrera del Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social. La cursada de ese entonces la recuerdo con dos características centrales, la primera: con mucho calor por ser una cursada de verano y la segunda con haber participado de una experiencia en la que me pude nutrir de conceptos teóricos, autores/as y estrategias y modos de pensar la educación desde una forma que me resultó totalmente novedosa y a su vez, vinculada con la práctica en el hacer y habitar el espacio del aula.

Con respecto a la organización de la cursada de Tecnologías Educativas, el cronograma de trabajo de la materia cuatrimestral planteaba encuentros sincrónicos y asincrónicos de forma presencial y virtual. Algo que pospandemia parece obvio, en el 2018, no lo parecía tanto. A su vez, se desarrolló una actividad para comprender las relaciones entre los contenidos (museo, artefactos, arte y diseño) y los agentes (estudiantes, docentes) en el marco de un contexto cultural, institucional e histórico dentro del cual se desenvuelven, y desde el cual deben sustentarse intervenciones y/o planteos en torno al aprendizaje escolar (Wertsch, 1998). Esto se apoya en la consideración de los entornos personales de aprendizaje (PLE) que los/as estudiantes

construyen (y utilizan) para informarse, reflexionar o relacionarse y que exceden el ámbito específicamente escolar (Adell y Castañeda Quintero, 2010).

A través de las docentes de la cátedra se planteó, la necesidad de lograr una interacción o intercambio entre aquellos entornos informales propios de los/as estudiantes y el entorno formal (la institución de enseñanza), recuperando en el aula los saberes desarrollados fuera de ella y empleando como punto de apoyo lenguajes y soportes propios de las TIC (redes sociales, Internet, contenidos audiovisuales) en conjunto con la producción de contenidos (Scolari, Lugo Rodríguez y Massanet, 2019). A su vez, tuvieron el desafío de incluir todos los contenidos de un cuatrimestre en un curso de verano.

Mi sensación como estudiante fue la de encontrarme con nuevo material teórico-práctico a un ritmo acelerado pero dinámico y estimulante por la variedad de propuestas. Las docentes no plantearon una sola forma de dar clases magistrales o expositivas, sino que aplicaron de forma viable y, para lo que para mí fue novedosa, el uso de herramientas digitales y demás redes de contacto. En ese sentido, se aplicó aquello que como estudiantes estábamos familiarizados como el uso de celulares, redes sociales, y sobre todo: pantallas. Uno de los ejes centrales en aquel programa de la materia fue el de trabajar con museos.

Uno de los principales aspectos de los museos está relacionado con el uso habitual de objetos, tanto naturales como construidos en las exposiciones (Avellaneda, 2013). Desde una perspectiva sociocultural, basada principalmente en los trabajos de Vygotsky, se reconoce la existencia de una zona de desarrollo próximo que es donde se establece la interacción entre el individuo, los mediadores y los artefactos que forman parte del entorno.

La consigna del trabajo final consistía, en primer lugar, en elegir un museo de una lista que la misma cátedra brindaba, realizar una visita guiada y allí seleccionar un objeto el cual pueda ser justificado en relación con los contenidos seleccionados del Diseño Curricular para su enseñanza.

En segundo lugar, había que presentar el recorrido del museo como “youtubers”. Esto significó pensar en un guion para el armado de un video didáctico, que articule la propuesta del museo con alguno

de los contenidos curriculares correspondientes al diseño curricular de la orientación en Comunicación del nivel secundario. Este video, realizado en forma grupal, debía articular las prácticas museísticas y las escolares Esta actividad permitió desarrollar un trabajo acorde a la realidad y el consumo cultural de los jóvenes de hoy.

En otras palabras: a través de la materia se combinó la parte teórica y la práctica e hizo que, como alumna, arme una propuesta relacionada con TIC y museos para trabajar con futuros estudiantes. Esto permitió leer y producir textos multimediales utilizando diversos lenguajes y diferentes soportes mediático-tecnológicos, realizar producciones sobre una problemática en un contexto específico; construir un discurso propio y hacer un uso responsable y creativo de las TIC y los múltiples lenguajes de la comunicación.

Durante. De la teoría a la práctica: transposición

En plena pandemia el panorama fue inédito, no solo por el COVID-19, sino porque me encontré siendo la docente a cargo del grupo de estudiantes de secundaria. Apelando a la memoria y a las buenas prácticas pensé en mi experiencia como estudiante para luego pasar a ser la profesora. En ese sentido, la participación en actividades guiadas me permitió construir nuevas experiencias. Ante la pregunta *¿cómo enseño lo que me enseñaron?*, tuve en cuenta diferentes conceptos. En primer lugar, el contexto sociocultural en el que el grupo se encuentra inmerso, en segundo lugar, la adquisición de habilidades y competencias y finalmente la resolución de conflictos, entendiendo a estos como desafíos.

Para ilustrar este conjunto de nociones, tomé el trabajo realizado en la virtualidad para la materia Lengua y Literatura en una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el trabajo con adolescentes de entre 13 a 15 años, el propósito general se basó en abordar la narrativa, haciendo un recorte en cuentos populares (o comúnmente llamados tradicionales) a través de la perspectiva de género, para generar un debate y análisis sobre el rol de la mujer en el presente.

Yo contaba con varios elementos que el docente utiliza en la labor diaria: un cronograma, una selección de textos, el formato de las actividades y la evaluación final de la secuencia didáctica. No estaba

previsto ni tuve en cuenta que el aula tal cual como la conocía, pasaría a ser un espacio totalmente virtual. Si bien otro tipo de herramientas que ya conocía sí estaban a mi alcance (como la incorporación a cadenas de mails, uso de celulares, material audiovisual, etc.). La transposición hacia aquel aprendizaje situado se dio en el pasaje de la formación como estudiante del profesorado a profesora enseñando. Aquel proceso de cursada exhaustiva y plagada de trabajos para concretar con una nota final de aprobación en el que fui alumna cobró otro sentido dos años después en la pandemia por COVID-19, donde me encontré en el rol de docente frente a un curso.

La palabra *praxis* proviene del griego y se traduce como acción o práctica. Suele usarse en el ámbito académico aludiendo al paso de la especulación a la práctica o a la relación dialéctica entre ambos conceptos respectivamente. Tomando las palabras de Freire (1970), la praxis sería la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (p. 33).

En mi caso, fue volver a recordar esa cursada de elevada sensación térmica y tomar aquellas herramientas que fueron clave para entender la materia. Es por ello que las propuestas para mis alumnos/as fueron planteadas a través de entornos virtuales con la ayuda de tecnologías educativas. Se puede denominar aula extendida o aula aumentada con tecnologías digitales (TD) a la propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004). En plena vorágine de la pandemia me encontré encastrando piezas sobre aquello que había aprendido para poder llevarlo a cabo.

En ese sentido, dejé de lado los cuadernillos físicos y utilicé de manera inmediata los correos electrónicos. Apelé a la creación de un espacio exclusivo en la web cuya finalidad era subir material de lectura, audiovisual y complementario. Así mismo, habilité los espacios de encuentros virtuales por videoconferencias para poder fortalecer el vínculo pedagógico. En ese sentido, estos espacios posibilitaron la conexión de dispositivos y facilitaron la interacción entre las personas.

Teniendo en cuenta el trabajo final de la cursada de Tecnologías

Educativas sobre la propuesta a trabajar con museos, tomé puntos que me parecieron esenciales.

1. Incorporación de la virtualidad hacia diferentes recorridos.
2. Enfoque sociocultural.
3. Armado de material audiovisual.

Con respecto al primer punto, en mi paso como estudiante a través del armado de un recorrido virtual de museos, la consigna de aquel trabajo consistió en pensar un contenido, objeto, artista o cualquier fragmento cultural de interés e imaginarlo representado en una exposición de Museo utilizando todos los lenguajes, soportes y dispositivos que parezcan apropiados a través de una plataforma digital: imagen, sonido, soportes gráficos, *etc.* Visto a la distancia, comprendo con claridad que el propósito de la actividad era que los/as estudiantes logren, a través de sus trabajos, apropiarse de las lógicas de producción de las obras digitales contemporáneas para elaborar mensajes propios que atiendan a sus características. Atenta a lo aprendido, como profesora tuve en cuenta diferentes plataformas virtuales y canales de comunicación continua de forma sincrónica y asincrónica. Sobre el segundo punto, el enfoque sociocultural plantea un abordaje multimedial que permite recuperar en las prácticas de enseñanza las herramientas culturales, semióticas y lingüísticas del contexto sociohistórico.

Es por ello por lo que adoptar este enfoque ayuda a repensar formas de aprendizaje y sirve para no caer en una visión del saber técnico en donde no se tiene en cuenta un tipo de aprendizaje crítico y activo que propone conocer el mundo e incorporarlo dando lugar a la innovación (Gee, 2004).

Para finalizar, en el último punto relacionado con el armado del material radica la transformación experimentada en una actividad prepandemia que consistía en elaborar una suerte de informe escrito y formal sobre la reflexión de los estereotipos de género hacia el desarrollo de la misma desde otra forma: con más herramientas y conocimientos recuperados.

En función de la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral, es necesario tener una perspectiva de género en la enseñanza de todos los niveles educativos. En este caso, abordando cuentos tradicionales para repensar la construcción de los personajes y los mensajes que se

quieren dar. A través de nuevas versiones, en donde se siguen sosteniendo los mismos personajes, es posible construir nuevos enfoques y puntos de vista. Es por ello que se toman clásicos de la literatura y se busca generar una reflexión y análisis sobre la construcción de los personajes y la manera de narrar los hechos. En la propuesta de enseñanza, los estudiantes trabajaron en función a un cuento popular elegido desde la perspectiva de género.

En pleno 2020, frente a un escenario de aprendizaje nuevo para mí, las tecnologías educativas funcionaron como herramientas mediadoras. Me brindaron la posibilidad de generar entornos que integren los sistemas semióticos conocidos (material totalmente digitalizado, la adaptación de contenidos curriculares, las redes sociales, Internet, etc.), estimulando una mayor capacidad de reflexión y crear un contexto de actividad conjunto y constructivo entre estudiantes, docentes y contenidos (Valencia Maya, V; 2015).

El trabajo pasó de ser un informe narrativo a una producción audiovisual realizada con distintos programas digitales: Canva, Genially, PowerPoint, entre otros. Despertó mayor interés por parte de los estudiantes en las obras y producciones finales, luego de la lectura de los relatos literarios. Fue sumamente provechoso brindar espacios de debate sobre los beneficios de utilizar el teléfono celular y reconocer páginas confiables en la web para extraer información y armar un buen trabajo.

A modo de síntesis: espacios que supe habitar como estudiante me encontraron como profesora buscando respuestas a un montón de preguntas y, sobre todo, dando soluciones. Algo que había sido pensado en la presencialidad plena tuvo que ser adaptado a la virtualidad tomando bibliografía, apuntes de clase y sobre todo en “actividades conjuntas”. No refiere a la co-presencia física de los participantes, sino el hecho de que los profesores y profesoras y alumnos y alumnas actúan el uno para el otro y entre sí. Dicho de otra forma, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de realización conjunta de tareas entre docente y estudiante y estas propician la construcción colectiva del conocimiento.

Después. Modos de aprender: pensar cómo me enseñaron para enseñar

El aprendizaje implica articular flujos de información, procesos y experiencias entre personas. Integrar críticamente las tecnologías educativas potencia las posibilidades formativas y se constituye como un factor importante para la apropiación de estas y la reducción de la brecha digital.

Según Elena Barberá (2004), nos encontramos ante 6 dimensiones: el profesor y/o la profesora, el estudiante, el contexto, el tiempo, los contenidos y la propuesta didáctica. Las propuestas cumplen sus propósitos cuando pueden formar parte de un conjunto de estrategias de mediación didáctica, siempre preocupadas por las necesidades de los y las estudiantes. En ese sentido, tuve que cumplir el rol que mis profesoras habían ocupado conmigo utilizando diferentes estrategias, ofreciendo diferentes espacios de comunicación (Padlet, mails, etc.), brindando propuestas tanto sincrónicas como asincrónicas, variando actividades para que los estudiantes potencien las posibilidades de aprender. De estudiante del profesorado a docente frente a los alumnos y alumnas levantando la bandera de que aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a las que se generan sin ellas. En palabras de Onrubia (2005), la figura del docente debe facilitar la construcción de significados y sentidos en el estudiante mediante un seguimiento y acompañamiento constante del proceso de aprendizaje e identificar los momentos en que requiere de apoyo y soporte para poder brindarlos. A la vez, es quien promueve y anima la elaboración discursiva y orienta los procesos cognitivos centrando el debate.

En síntesis, el andamiaje del docente está dirigido a posibilitar la interacción grupal, guiando y coordinando situaciones donde los estudiantes utilicen los conocimientos que poseen, los organicen y amplíen. “Esto es cierto siempre y cuando el docente que está diseñando su planificación esté familiarizado con las ventajas y las limitaciones de las herramientas TIC disponibles, lo cual es un aspecto del conocimiento pedagógico-tecnológico” (Harris y Hofer, 2009, p. 107).

Por otra parte, para caracterizar el rol de los estudiantes en contextos virtuales, resulta valioso rescatar el concepto de “comunidad de aprendizaje”, que hace referencia al hecho de que los estudiantess no aprenden cada uno de forma aislada, sino en relación con sus compañeros y con el profesor y/o la profesora. En mi caso

considero que aprendí de las profesoras que tuve, de la tecnología, y en palabras de Fadel y Groff (2019), de pensar sobre lo que estaba haciendo y de los procesos. Es por ello que las intervenciones en la situación de clase no deben ser únicas y cerradas, sino que deben vincular las cuestiones que se debaten, relacionando lo que ya se ha dicho y haciendo un aporte original que a su vez pueda tener otras derivaciones.

Algunas reflexiones finales

Se plantea la educación como una fuente de inversión, ya que es un proceso que se retroalimenta y creo fervientemente que es así. En mis años como estudiante tuve numerosas experiencias de aprendizaje en cada materia según el enfoque y la metodología de cada profesor/a que tuve el privilegio de conocer. La pandemia me encontró ante la encrucijada de pensar cómo plantear actividades y propuestas. Traer a colación y reflexión mi cursada en la materia Tecnologías Educativas me ayudó a comprender nuevamente la importancia de pensar los entornos de aprendizaje.

Con las clases suspendidas presencialmente, pero desarrolladas en la virtualidad, era necesario pensar nuevas formas para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Esto implicó la combinación de la reflexión tecnológica y la práctica pedagógica para desarrollar una acción didáctica en escenarios virtuales a partir del planteo de otras relaciones entre sujetos, espacios y tiempos.

El aprendizaje, como un proceso cada vez más complejo, no puede agotarse en un único aspecto, sino que debe retroalimentarse. Las TIC atraviesan los estilos de vida de cada uno/a. Es importante hacer converger los cambios y demandas de la sociedad, los recursos disponibles, y las prácticas profesionales en el diseño de la enseñanza.

El trabajo realizado en Tecnologías Educativas (Landau) con proyectos articulados a museos amplía la variedad y enriquece la propuesta educativa. En mi caso, traer a la memoria la cursada de la materia me dio herramientas para poder afrontar mejor una clase en la que me encontré parada desde otro lugar. Es allí donde el aprendizaje se convierte en significativo y logra resignificar con el correr de los años.

En el año 2022, se abrió una convocatoria para formar parte de

un Proyecto de Extensión Universitaria de la materia y me uní al instante; recordaba mi experiencia como estudiante y quería seguir enriqueciéndome esta vez desde otra perspectiva. Acompañando las clases de los alumnos y participando en las reuniones periódicas de cátedra, pude terminar de comprender conceptos y revalidar aquello aprendido como estudiante y luego como docente. Fue allí donde entendí que aquello que estaba vivenciando formaba parte del llamado *aprendizaje situado*. En él, las actividades forman parte de cierto contexto y esto "ubica a la educación como parte integrante e indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana" (Sagastegui, 2004, p. 30).

Para ilustrar esta idea, relaté, de forma resumida en este artículo, cómo logré pasar de la teoría a la práctica y de esa forma *situar* lo aprendido. Comencé esta pequeña reflexión mencionando de forma acotada la rutina de un estudiante. Hoy en día resulta inevitable pensar que estamos inmersos en nuevos entornos de aprendizaje virtuales distintos, pero a su vez, recordar clases con el ruido de la tiza en el pizarrón pueden servir como una oportunidad para reflexionar y volver a pensar cómo poner en práctica tanto la teoría como la práctica.

Bibliografía

Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioneS e la qualità inámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazioneso el'interculturalità nella scuola.Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.

Área Moreira, M. (2012). "Alfabetización digital y competencias informacionales". En: Introducción a la Tecnología Educativa. Fundación Telefónica *Fundación Encuentro* Ed. Ariel.

Avellaneda: M. (2013). "Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad". En: *El Museo y la Escuela*. Medellín: Sello Explora, Parque Explora. n.37-48, 2013.

Barberá E., Badia A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

Fadel, C. y Groff, J. S. (2019) "Four-dimensional education for sustainable societies". In *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 269-281). Palgrave Macmillan, Cham.

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Landau, M. (2007). *Análisis de Materiales Digitales*. En Posgrado del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías, Flacso Argentina.

Onrubia, J. (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". RED. *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*.

Szpiniak, A. F. (2020). *Estrategias de enseñanza en la virtualidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Valencia Maya, V. (2015). *Las TIC como instrumento para pensar e interpensar en procesos de enseñanza y aprendizaje*. Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales.

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Aique: Buenos Aires. Cap. 2.

Sobre los autores

Mariana Landau

Magíster en Análisis de Discurso y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta de Tecnologías Educativas por la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y profesora de posgrado (Universidad Nacional de San Martín). Dirige proyectos de investigación y extensión sobre educación y tecnologías.
mlandau@sociales.uba.ar

Ana Otero

Especialista en Tecnologías Educativas, Licenciada y Docente de Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA) Dirige tesinas de grado en Ciencias de la Comunicación. Creadora de contenidos educativos.
aotero@sociales.uba.ar

Paula Morello

Especialista en Tecnologías Educativas, Licenciada y Profesora de Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Primera en Tecnologías Educativas (FSOC-UBA) Codirige Tesinas de Grado en Ciencias de la Comunicación. Tutora virtual y creadora de contenidos educativos.
pmorello@sociales.uba.ar

Eliana Tchorbadjian

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Educadora de la Pinacoteca del Palacio Sarmiento de la Secretaría de Educación de la Nación. Integrante de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA). Profesora en Universidad Atlántida Argentina.
elitchorba@gmail.com

Mariana Lopresti

Magíster en Comunicación y Cultura. Licenciada y Profesora de Ciencias de la Comunicación Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Becaria del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT).
marianalopresti2@gmail.com

Karem Canale

Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Integrante de la Subsecretaría de Educación a Distancia de la Universidad John F. Kennedy y de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA).

Vicky Salías

Diseñadora de Diseño de Indumentaria por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA). Directora del Museo de la Historia del Traje. Profesora adjunta de Introducción al proyecto (FADU-UBA).
vickysalias@gmail.com

Karina Solano

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación con orientación en procesos educativos por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Responsable de Relaciones Institucionales del Museo de la Historia del Traje.
karisolano@gmail.com

Gustavo Blázquez

Doctor en Antropología por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Investigador principal de Conicet y Profesor Titular en la Universidad Nacional de Córdoba. Entre 2020 y 2023 se desempeñó como Director del Complejo Histórico Cultural Manzana de las Luces.
gustavoblazquez@gmail.com

Florencia Terzano

Magíster en Estudios Museísticos y Teoría del Discurso por la Universidad de Barcelona. Responsable del Área de Educación del Complejo Histórico Cultural Manzana de las Luces.
florenciaterzano@gmail.com

Max Pérez Fallik

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Educación, Lenguajes y Medios por la Universidad Nacional de San Martín. Docente. Coordinador de Educación del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. Presidente de la Fundación Kosice. Miembro del equipo de coordinación de la Red de Museos y Estrategias Digitales.
mpfallik@gmail.com

Juan Manuel Encabo

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con orientación en procesos educativos por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Coordinador de Comunicación y Relaciones Institucionales de la Secretaría Legal y Técnica del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Director en JME Comunicación Estratégica.
jmecomunica@gmail.com

Emily Miranda Corvalán

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con orientación en procesos educativos por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Paula Daniela Franco

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Estudios Políticos y Maestranda en Teoría Política y Social (UBA). Docente e investigadora en formación en temas relacionados a educación, género, trabajo y comunicación con sede de trabajo en el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL/CONICET).
paulad.franco@bue.edu.ar